

O contributo da Aprendizagem Cooperativa para o desenvolvimento do domínio curricular da escrita

João Carlos Guerreiro Teixeira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundário

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Teixeira, J.. O contributo da
Aprendizagem Cooperativa para o
desenvolvimento do domínio curricular
da escrita, 2016.

Abril de 2016

O contributo da Aprendizagem Cooperativa para o desenvolvimento do domínio curricular da escrita

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de
Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

João Carlos Guerreiro Teixeira

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

À minha mãe, com muita, muita, saudade!

Para Sempre

Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?

Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,
luz que não apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba,
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.

Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.

Mãe, na sua graça,
é eternidade.

Por que Deus se lembra
- mistério profundo -
de tirá-la um dia?

Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:

Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

A admissão neste mestrado implicou a realização prévia de várias Unidades Curriculares que me levaram a cruzar-me com novos professores e colegas, recebendo e partilhando conhecimentos. A todos eles, o meu obrigado.

No decurso do mestrado, tive a felicidade de encontrar companheiros tão competentes quanto solidários e, ao longo desse período, a ajuda mútua e a reciprocidade de contributos foram constantes. A todo o grupo que iniciou o curso em 2013/2014, em particular, à Marina, à Marta, à Tânia, à Josefa, às Rosas, à Telma, à Ana Margarida, ao António e ao Jorge, o meu muito obrigado.

No estágio que realizei, na Escola Secundária Quinta do Marquês, encontrei dois orientadores a quem devo uma palavra de apreço, pela compreensão e paciência reveladas e pelos seus ensinamentos, que serão muito úteis no exercício da minha prática docente. Ao Carlos Lopes e ao Carlos Albuquerque, um grande abraço.

Não posso deixar de dedicar algumas palavras aos meus colegas estagiários. Ao Marco, professor com um futuro brilhante à sua frente, muito obrigado pelos conselhos e, sobretudo, pela amizade. À Leonor, pelo otimismo e força de vontade contagiantes.

Aos meus professores e orientadores, na faculdade, que acompanharam todo o meu percurso neste mestrado, muito obrigado. Ao Professor Doutor Alberto Madrona, uma verdadeira referência para mim, pela sua excecional qualidade humana e profissional e pela disponibilidade e preocupação inexcedíveis para com os seus alunos. À Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, pela sabedoria e experiência patentes em cada orientação.

A concluir, dedicarei ainda algumas linhas a agradecer a outras tantas pessoas especiais na minha vida.

Refiro-me à minha mãe, a quem dedico este trabalho, e ao meu pai, pois fizeram de mim o homem que sou hoje.

Ao meu irmão, pela abnegação e pelo incentivo.

Por último, mas não menos importante, à minha mulher Eunice, pelo amor e amizade sempre dedicados e pela crença e força transmitidas, e ao nosso filho Dinis, de catorze meses, por ter trazido um brilho único a este momento das nossas vidas.

O CONTRIBUTO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO DOMÍNIO CURRICULAR DA ESCRITA

JOÃO CARLOS GUERREIRO TEIXEIRA

RESUMO

Este relatório de estágio pretende apontar a pertinência da opção pela metodologia de ensino da Aprendizagem Cooperativa (AC), que, não sendo a solução de todos os problemas educativos, pode contribuir de forma mais eficaz do que a abordagem tradicional, de cariz individualista e competitivo, para o potenciamento da diversidade existente nas escolas e para o cumprimento de objetivos. Nesse sentido, procurámos discutir o quão construtivo pode ser implementar e explorar a AC em aulas de língua materna e de língua estrangeira, de Ensino Secundário e de 3.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, com vista ao desenvolvimento de competências sociais e académicas dos alunos. Por se tratar de um mestrado em ensino de línguas, focámo-nos num domínio curricular específico, a expressão escrita.

Para tal, procedemos ao enquadramento teórico da AC procurando justificar a posição que assumimos, favorável à utilização da mesma, caracterizámos o contexto escolar em que decorreu a nossa intervenção didática, contextualizámos as aulas que lecionámos, fundamentámos as nossas opções e refletimos sobre os aspetos mais ou menos positivos das mesmas. Finalmente, concluímos com algumas considerações relacionadas com a receção da AC por parte dos alunos e a sua evolução a trabalhar com esta metodologia, com a sua aprendizagem dos conteúdos programáticos e com os dados e impressões recolhidos pelo professor no decorrer das aulas.

PALAVRAS-CHAVE: cooperação; aprendizagem cooperativa; ensino de língua materna; ensino de língua estrangeira; trabalho de grupo; aquisição de competências sociais e académicas; expressão escrita.

THE CONTRIBUTE OF COOPERATIVE LEARNING TO THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' WRITING SKILLS

JOÃO CARLOS GUERREIRO TEIXEIRA

ABSTRACT

This report intends to highlight the relevance of using the teaching methodology of Cooperative Learning (CL) which, despite the fact of not being the solution for all educational problems, can contribute more effectively than the traditional approach, individualistic and competitive, to the enhancement of the diversity in schools and to the achievement of objectives. Accordingly, we tried to discuss the positive effects of implementing and exploring CL in mother tongue and foreign language classes, in Junior and High School of Basic Education, respectively, with the aim of developing students' social and academic competences. For the reason of being a language teaching course, we specifically focused on their writing skills.

In our attempt to do so, we began by framing CL theoretically while trying to support our position, favourable to its use; then, we characterized the school context in which our pedagogic intervention took place and contextualised the classes given, justifying the options taken and reflecting on its most or least positive aspects. Eventually, we concluded with some considerations about the reception of CL by the students and their evolution working with such methodology, with their learning of programmatic contents and with the data collected by the teacher throughout the classes.

KEYWORDS: cooperation; cooperative learning; mother tongue teaching; foreign language teaching; group work; social and academic competences acquisition; writing skill.

Índice

Introdução.....	2
Capítulo 1 - A Aprendizagem Cooperativa.....	6
1.1. De onde vem e que possibilidades levanta para o futuro?	6
1.2. Por que se mantém atual?	17
1.3. Como se implementa?	19
Capítulo 2 - A Escola Secundária Quinta do Marquês. Um espaço privilegiado para a Prática de Ensino Supervisionada.....	22
Capítulo 3 - A observação de aulas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada .	25
3.1. Caracterização da turma acompanhada na disciplina de Português.....	27
3.2. Caracterização da turma acompanhada na disciplina de Espanhol.....	29
Capítulo 4 - O ensino das disciplinas de Português e de Espanhol	30
4.1. Lecionação das aulas cooperativas na disciplina de Português.....	33
4.1.1. Aula n.º 1	33
4.1.2. Aula n.º 2	37
4.1.3. Aula n.º 3	40
4.1.4. Aula n.º 4	41
4.2. Lecionação das aulas cooperativas na disciplina de Espanhol	44
4.2.1. Aula n.º 1	44
4.2.2. Aula n.º 2	46
4.2.3. Aula n.º 3	47
4.2.4. Aula n.º 4	49
Capítulo 5 - Considerações finais	52
Referências bibliográficas	62
Outras referências	65
Anexos.....	66

Introdução

O desenvolvimento global, rápido e intenso das sociedades atuais implica, necessariamente, que se caminhe de uma forma muito evidente no sentido do alargamento dos conhecimentos, na maioria das áreas do saber científico. A Psicologia, a Psicologia Educacional, a Pedagogia, a Didática e as Ciências da Educação não podem alhear-se deste desenvolvimento e devem contribuir para a correta canalização de um conhecimento eminentemente transdisciplinar, possibilitado, essencialmente, pelos avanços tecnológicos que vieram facilitar a circulação e o livre acesso à informação.

De acordo com Morgado (1997), é importante lembrar que este desenvolvimento veio colocar à escola um duplo desafio: por um lado, o dever de garantir a especialização e atualização dos «saberes», através dos conteúdos programáticos e da sua revisão regular, fazendo chegar aos alunos o conhecimento científico gerado pelos círculos intelectuais das áreas referidas acima; por outro, a atenção e preocupação que a escola deve dedicar à formação pessoal e integral do indivíduo. Isto significa que se torna “necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da acção educativa, de forma a evitar que a educação seja «simplesmente» transmitir conhecimentos, mas fundamentalmente, a construção de um projecto viável para chegar ao futuro” (1997: 9).

A este propósito, afirmam Lopes e Silva (2009) que a escola, face às alterações sofridas pelas sociedades modernas ocidentais nas últimas décadas, como resultado de permanentes mudanças de ordem política, económica, cultural ou demográfica, tem vindo a deparar-se com novos desafios em termos sociais e com novas questões no que respeita às aprendizagens a realizar pelos jovens com vista a uma inserção social plena. Hoje, em resposta a uma sociedade e a um mercado de trabalho que assim o exigem, a escola deve procurar dotar os alunos de conhecimentos e de preparação técnica adequada, mas também das competências necessárias para poderem integrar, plenamente, a engrenagem de uma vida em sociedade, tais como saberem “trabalhar em equipa, intervir de forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa” (2009: IX). É precisamente com este sentido que Bessa e Fontaine (2002) referem que a crescente complexidade das condições sociais da existência humana tem

acentuado a importância das competências sociais dos sujeitos e que é esse o motivo pelo qual sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multicultural.

Assim, a escola tem cada vez mais de responder não só a alunos que nela procuram encontrar um conjunto de saberes, mas sobretudo, ao enorme desafio de formar indivíduos. Não é tarefa fácil, atendendo ao fenómeno multicultural que a caracteriza, resultante da mobilidade cada vez mais significativa das populações, ao alargamento da escolaridade obrigatória e do tempo de permanência no espaço escolar, à necessidade de se chegar a todos os jovens e à emergência de culturas não-escolares que rivalizam com a escola no que se refere às perceções e interesses dos jovens de hoje, entre outros fatores. Segundo Lopes e Silva (2009), à consideração da realidade da convivência dos jovens em ambientes diversificados e multiculturais, devemos, ainda, juntar a das alterações no seu processo de socialização, cada vez mais caracterizado por atividades que facilitam o individualismo e o isolamento. É, pois, necessário que a escola possa fazer confluir a sua própria cultura com os diferentes nichos de cultura não escolar transportados pelos alunos, sendo que “[e]sta articulação terá naturalmente que passar pela progressiva diferenciação de abordagens pedagógicas e da gestão dos processos educativos” (Morgado, 1997: 15), aspeto ao qual voltaremos no ponto 1.3. deste capítulo.

De acordo com o que tem vindo a ser defendido nesta introdução, e em linha com o que defendem Morgado (1997), Bessa e Fontaine (2002) e Lopes e Silva (2009), devemos procurar perceber a importância de a escola valorizar nos seus processos de ensino-aprendizagem o impacto positivo que as interações entre alunos podem produzir e o facto de se dever utilizar formas de trabalho e de organização que considerem positivamente os princípios da cooperação, relegando-se para segundo plano a forma como se ensina e colocando-se o foco na forma como se aprende. Para Lopes e Silva (2009), a utilização compulsiva de uma metodologia tradicional “privilegia de uma forma quase exclusiva as aprendizagens conceptuais, conduz ao individualismo e à competição entre alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptação dos que obtêm menor aproveitamento e não prepara os jovens para os desafios e as exigências actuais da sociedade” (2009: IX), não se coadunando com a necessária aquisição de competências sociais pelos jovens e não se constituindo, cremos, na opção mais adequada em termos de metodologias e procedimentos educativos. E como

referem estes autores, à semelhança do que afirmara antes Morgado (1997), não basta a realização pontual de trabalho de grupo tradicional para alterar o quadro descrito, na medida em que não se verifica verdadeiro trabalho de cooperação, ao não se verificar a partilha de responsabilidades e de relações positivas entre todos os elementos do grupo.

No entanto, a nossa opinião é que a escola continua a ser, na realidade, uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela atividade cooperativa, fazendo da competição a sua principal característica, não contribuindo eficazmente para uma maior responsabilidade e participação dos alunos na sua própria aprendizagem, posição esta defendida, segundo Lopes e Silva (2009), em inúmeros trabalhos de investigação que têm procurado salientar os efeitos positivos da utilização da cooperação na sala de aula. Para nós, este cenário é algo incompreensível, na medida em que, tal como também defendem os autores referidos, a qualidade educativa se encontra estreitamente relacionada com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem. Aliás, acreditamos que a participação dos alunos nas aulas é algo que devemos valorizar e potenciar em termos pedagógicos, pelo que cremos que os professores devem procurar os modelos que vão ao encontro do desenvolvimento do trabalho cooperativo pelas suas vantagens nesse sentido, mas também pela poupança de recursos e tempo, pelo fomento da autoestima, da comunicação e do relacionamento interpessoais, realidade esta corroborada por Morgado (1997) e Lopes e Silva (2009) ao salientarem os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva que afloram da cooperação.

Nas últimas décadas, a eficácia da Aprendizagem Cooperativa (AC) na aquisição de competências sociais, por alunos de todos os níveis de ensino, a par da realização de aprendizagens cognitivas e da construção de conhecimento próprio, tem vindo a ser demonstrada por numerosos trabalhos de investigação, como veremos no capítulo 1. De facto, dada a sua versatilidade, a AC constitui-se como uma metodologia capaz de ultrapassar as limitações da abordagem tradicional no que se refere à coesão dos grupos e às relações intra e interpessoais, fundamentais para uma aprendizagem de qualidade, assim como pode ser utilizada numa multiplicidade de situações educativas. No entanto, à semelhança de Bessa e Fontaine (2002), somos da opinião de que não devemos olhar para a AC como uma solução milagrosa para todos os problemas educativos, antes devemos concentrar-nos em variar e adequar as nossas estratégias de ensino a cada caso

de forma a dar-se a melhor resposta possível à diversidade existente nas escolas e aos objetivos que se pretendem cumprir com as diferentes atividades de ensino-aprendizagem. Como afirmam Bessa e Fontaine (2002), ao estarem implicados fatores de mudança de atitudes e posturas individuais e coletivas e a adesão a uma nova metodologia de ensino, estamos invariavelmente perante um processo que é, de si, lento, embora progressivo.

Com os argumentos apresentados até aqui e dadas as potencialidades reconhecidas à AC ao nível do desenvolvimento das diferentes dimensões da aprendizagem, pretendemos considerar o impacto potencial desta metodologia nos processos de ensino-aprendizagem que diariamente se desenrolam nas escolas portuguesas. Nesse sentido, o presente relatório procurará discutir o quão adequado e construtivo poderá ser implementar e explorar a AC em contexto real de sala de aula, com vista ao desenvolvimento das competências sociais e académicas de alunos de Ensino Secundário (ES) e de 3.º Ciclo do Ensino Básico (3CEB), de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE), respetivamente. Por se tratar de um mestrado em ensino de línguas, pareceu-nos importante, além da incidência no trabalho de grupo, focarmo-nos num domínio curricular específico e trabalhar a expressão escrita, dadas as resistências manifestadas em relação a tarefas desse tipo pela generalidade dos alunos com que nos cruzámos no nosso estágio.

Assim, no primeiro capítulo, começaremos por proceder a um breve enquadramento dos alicerces teóricos da AC, explicando de onde vem e tentando colocar em evidência o facto de não haver propriamente limites quanto às possibilidades que levanta, tendo em conta a panóplia de métodos e estratégias que compreende e a pertinência e atualidade de que se reveste face àquelas que são as principais diretrizes internacionais sobre a educação que deve ser proporcionada às crianças e jovens de hoje.

No segundo capítulo, apresentaremos a descrição do privilegiado contexto escolar no qual se desenrolou a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES). Serão, então, apontadas as características particulares da Escola Secundária Quinta do Marquês, especialmente no que se refere ao seu envolvimento urbano, aos seus corpos docente e não docente e à sua população discente.

O terceiro capítulo incidirá sobre a descrição de duas das turmas acompanhadas ao longo do estágio, uma na disciplina de Português e outra na de Espanhol, tendo como ponto de partida a observação realizada, principalmente, nos primeiros meses da PES.

No quarto capítulo, abordaremos a questão da lecionação de aulas em ambas as disciplinas envolvidas na PES, partindo da sua contextualização, passando pela sua planificação, elaboração dos respetivos materiais didáticos e pela seleção dos recursos a utilizar e terminando com reflexões finais a respeito de cada uma, ressaltando-se aqui que apenas serão consideradas e escrutinadas as aulas desenvolvidas e concretizadas segundo a metodologia da AC.

No último capítulo, haverá lugar para algumas considerações finais e para a discussão dos aspetos mais relevantes da implementação didática levada a cabo, relacionados com a receção da AC por parte dos alunos e a sua evolução a trabalhar com esta metodologia, com a aprendizagem dos conteúdos programáticos e, por fim, com os dados e impressões recolhidos pelo professor no decorrer das aulas.

Capítulo 1 - A Aprendizagem Cooperativa

1.1. De onde vem e que possibilidades levanta para o futuro?

De acordo com David e Roger Johnson (1999), a AC encontra as suas raízes não só na discussão sobre os processos educativos assentes nos princípios de *competição* e de *cooperação*, presente na teoria de *interdependência social*, de Morton Deutsch (1949), mas também nas teorias construtivistas de desenvolvimento intelectual e cognitivo de Jean Piaget (1969) e de Lev Vygotsky (2007). Estes contributos foram, segundo aqueles autores, determinantes no âmbito do desenvolvimento da metodologia de ensino da AC e acabaram por complementar-se mutuamente, na medida em que, por um lado, a teoria de Deutsch se constituía de conceitos relacionais que observavam como se relacionavam as pessoas entre si e, por outro, os estudos de Piaget e Vygotsky centravam-se no que ocorria dentro de cada indivíduo num determinado contexto social.

Segundo David Johnson (2003), a teoria de Deutsch (1949) serviu de estrutura conceptual nuclear para a AC pela interação que previa entre as vertentes teórica, investigativa e prática. Este examinava a forma como se inter-relacionavam diferentes pessoas quando integradas em grupos, à luz dos princípios de *competição* ou *cooperação*, partindo da premissa básica de que as alterações que se pudessem verificar na interdependência estruturada num dado grupo determinariam alterações não só nas interações ocorridas e nos resultados das mesmas, como também nos próprios protagonistas.

De acordo com o que já afirmámos, e em linha com o que defendem os irmãos Johnson (1999), terão sido igualmente importantes para a evolução da AC os contributos das teorias de Piaget e de Vygotsky sobre o desenvolvimento intelectual das crianças e jovens, pelas descobertas relativamente à evolução do seu pensamento e à influência da dinâmica da atividade interativa entre pares e o meio sobre processos mentais como o pensamento e a linguagem.

Começando por Piaget, este viria a influenciar decisivamente a forma como o desenvolvimento intelectual é hoje concebido, com implicações para professores e educadores, designadamente, pelo que defendia quanto à forma de promover as aprendizagens dos alunos, em diferentes momentos ou estádios. De acordo com Carvalho e Conboy (2013), a influência da formação de Piaget em Biologia e as suas posições epistemológicas levaram-no a elaborar uma teoria segundo a qual a inteligência é algo “dinâmico, plástico, que se desenvolve” e que, por esse motivo, o aprimorar das potencialidades com que a criança nasce “depende dos desafios e das vivências inerentes ao meio social” no qual esta se insere (2013: 70).

Para Piaget (1969), o problema central das práticas pedagógicas do seu tempo era o facto de estas reproduzirem continuamente o já estabelecido e conhecido pelo método da simples repetição, apoiado “nas conceções do conhecimento-cópia” que então inspiravam os métodos educativos (1969: 29). Ao invés, com o intuito “de formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade de amanhã”, o autor defende uma educação ativa verdadeira, que derive de uma assimilação cognitiva do real através da ação, isto é, que, partindo do princípio de que a inteligência executa e coordena as ações de uma forma interiorizada e reflexiva, assuma que “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo” (id: 30), e não apenas copiá-lo.

Segundo a sua perspectiva sobre o que considera ser a inteligência – “a adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos” (id: 159) – o desenvolvimento intelectual caracteriza-se “pela constituição progressiva de sistemas de transformações” (id: 35), que vai ganhando novas possibilidades à medida que o indivíduo vai crescendo em maturação orgânica e que a interação entre ambas determina o maior ou menor grau de desenvolvimento verificado, o qual, por sua vez, pode ser acelerado ou retardado segundo os diversos meios sociais em que se move o indivíduo e a experiência que vai adquirindo.

A experiência adquirida tem, pois, lugar de destaque na teoria de Piaget sobre a formação e desenvolvimento da inteligência e é apontada pelo próprio, desde logo, como uma lacuna fundamental da maioria dos métodos de ensino, pelo motivo de “numa civilização em grande parte baseada nas ciências experimentais, negligencia[r] quase totalmente a formação do espírito experimental entre os alunos” (id: 39). Segundo o próprio (id: 42-43):

As conclusões principais que os trabalhos variados da psicologia da criança oferecem à pedagogia são, de há muitos anos, relativos à própria natureza do desenvolvimento intelectual. Por um lado, êsse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro lado, esta operatividade não é nem pré-formada de uma vez por todas nem explicável por suas contribuições exteriores da experiência ou da transformação social: ela é o produto de sucessivas construções, e o fator principal dêsse construtivismo é um equilíbrio por auto-regulações que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados.

A questão dos métodos utilizados nas transmissões educativas e sociais é exatamente aquela que mais nos interessa para o propósito deste relatório. Piaget (1969) afirma que “educar é adaptar a criança ao meio social adulto”, mas aponta como equívoco o facto de o educador olhar para a criança “como um homenzinho a instruir, moralizar e identificar (...) aos seus modelos adultos” (id: 137), pela preocupação mais evidente dos métodos pedagógicos pelo produto da educação na criança, em vez de pelo seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, o autor traz à discussão os *novos métodos*, pelo facto de levarem em conta a natureza própria de cada criança e de conceberem a educação como

atividade recíproca, na qual se tende a aproximar a criança do estado adulto sem lhe fornecer a razão e as regras da boa ação totalmente preparadas e explicadas, mas fazendo-a conquistá-las com o seu esforço e experiência pessoais, podendo a sociedade, desta forma, esperar um enriquecimento, mais do que uma mera imitação. E, em defesa da educação ativa e verdadeira, referida acima, acrescenta que a escola moderna deve apelar à atividade real e ao trabalho espontâneo baseado na necessidade e interesse pessoais, veículos em torno dos quais deve assentar toda e qualquer intervenção educativa.

A ação do professor sobre o aluno é outro dos pontos em que a escola tradicional se opõe de forma mais evidente à escola moderna defendida por Piaget, na medida em que a vida social entre os alunos não era utilizada na própria aula, não lhes permitindo, por consequência, “saír[em] de si e tomar[em] consciência de si, (...) descobrindo ao mesmo tempo sua própria personalidade e a de cada um” (id: 177). Era assim que, segundo o autor, “a escola tradicional reduzia toda a socialização, intelectual ou moral, a um mecanismo de pressão” (id: 180) que não deixava espaço para a cooperação entre os alunos, levando-os a competir uns com os outros pelos melhores resultados escolares, e se revelava, por um lado, insuficiente para neles desenvolver o raciocínio que só o apoio mútuo e a troca verdadeira podem desenvolver e, por outro, incapaz de incutir na criança os valores essenciais da sociedade contemporânea. A cooperação entre as crianças e jovens é, pois, apontada como tendo uma importância tão grande quanto a ação dos adultos, pois, como afirma o autor, “é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão” e a educar “o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva” (id: 182).

Como havíamos referido no início do capítulo, Vygotsky (2007), contemporâneo de Piaget, também viria a influenciar o papel do educador quanto ao desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. De acordo com Carvalho e Conboy (2013), Vygotsky considerava que a educação, na sua aceção mais geral e enquanto essência da atividade cultural humana, era fulcral para o desenvolvimento coletivo e individual e o seu foco direcionava-se tendencialmente para o relevo das origens sociais e das bases culturais no desenvolvimento intelectual, sendo a aprendizagem escolar e social o seu motor. Este considerava que a atividade interativa com os outros produzia no sujeito uma apropriação de “artefactos mentais e físicos” (Carvalho e Conboy, 2013: 85) que lhe permitia agir sobre o meio de uma forma mediada por ferramentas socialmente

elaboradas, explicando, assim, a dinâmica entre a interação social e processos mentais como o pensamento e a linguagem.

Ao contrário de Piaget, que acreditava que o desenvolvimento do pensamento e linguagem sociais da criança se encontravam no termo do processo global do desenvolvimento individual infantil, caracterizando-se, na sua fase inicial, por um egocentrismo destinado a satisfazer necessidades básicas de comunicação, Vygotsky (2007) considerava, primeiro, que o “movimento efectivo no curso de desenvolvimento do pensamento da criança não leva do indivíduo a uma condição socializada, mas do social ao individual” (2007: 84), e segundo, que o desenvolvimento do seu pensamento social era o responsável pelo desenvolvimento da sua linguagem inicial. E sobre esta última, refuta a ideia do seu homólogo suíço e afirma que, no processo global do desenvolvimento individual, a linguagem inicial se encontra associada “à interacção social ou à formação de laços sociais” e “age sobre os outros que integram o meio circundante imediato, tanto quando é usada pela criança como por parte do adulto”, pelo que “a primeira forma de linguagem é, por conseguinte, na criança de um carácter puramente social” (id: 81). Isto significa que o facto de a criança pensar e falar egocêntrica ou socialmente depende não só da sua idade – ou segundo Piaget, da sua maturação – como do contexto em que se desenvolve.

Outra crítica de Vygotsky (2007) à teoria de Piaget prende-se com a relação do pensamento da criança com a realidade, ao não contemplar a atividade prática que lhe está, necessariamente, associada. E faz notar que, se “Piaget mostrou brilhantemente nos seus trabalhos que a lógica da acção precede a lógica do pensamento”, não parece adequado que “conceb[a] o pensamento como inteiramente divorciado da realidade e da actividade” (id: 102). Para o teórico russo, a função do pensamento é conhecer e refletir a realidade e a atividade prática que nela acontece, sendo o contexto de socialização, ou as condições em que a situação social ocorre, decisivo para que tal aconteça.

É neste âmbito, valorizador da experiência decorrente da interação social, que surge a sua noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que considera a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial da criança, determinada pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes, e que parte da compreensão do sujeito em função do onde, quando e com quem se desenvolve, noção esta que se constituiu num dos mais importantes legados

deixados aos educadores, ao encerrar desafios sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

De acordo com Fontes e Freixo (2004), a ZDP é, assim, percebida como uma atividade que se vai construindo ao longo do tempo e na qual a esfera individual se vê moldada pela interiorização de atividades desenvolvidas no meio social e pela interação que aí ocorre. É essa característica que faz da instrução na escola, onde os jovens passam grande parte do seu tempo, a grande responsável pelo desenvolvimento da ZDP, pois, se é verdade que a aprendizagem não precede o desenvolvimento, também o é que lhe serve de guia e de orientador. É por isso que a escola deve variar o tipo de tarefas que dá aos alunos, não se limitando aquelas que eles conseguem resolver sozinhos, visto que assim não estaria a contribuir com eficácia para o seu progresso cognitivo.

A ZDP constitui-se, assim, no espaço teórico *vygotskyano* que de forma mais evidente se cruza não só com os princípios da AC – tema central deste relatório –, mas também com as nossas intervenções didáticas no decorrer da PES, na medida em que “tem a ver então com o que as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove um avanço da aprendizagem relativamente ao (seu) desenvolvimento real” (2004: 19), assim como envolve atividades conjuntas na resolução de problemas e partilha de conhecimentos e responsabilidades na execução das tarefas.

É, assim, possível perceber a relação que pretendemos estabelecer entre as teorias de Piaget e de Vygotsky sobre o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças e dos jovens e a opção que defendemos neste relatório pela metodologia da AC, desde logo pelas influências exercidas sobre o indivíduo pela experiência adquirida e pelo meio físico e social em que se move, assim como pela defesa de uma presença transversal da cooperação e do desenvolvimento proximal entre pares nas atividades e estratégias pedagógicas levadas a cabo.

Por exemplo, no nosso caso, considerando o enquadramento teórico até aqui afluído, tentámos promover processos de ensino-aprendizagem que resultassem, antes de mais, não da mera reprodução de conteúdos, mas da ação dos alunos, que assim construíram o seu próprio conhecimento, guiando-se por orientações recebidas da nossa parte, enquanto professores. De facto, foi dedicada muita atenção ao processo educativo desenvolvido com os alunos, valorizando-se a sua forma de socialização ao trabalharem

cooperativamente em contexto de aula, o que muito veio enriquecer, como veremos, o seu trabalho individual e coletivo. Este aspeto foi, aliás, determinante para a tomada de decisões antes do arranque das atividades cooperativas, ao ser contemplada nos critérios para a constituição das equipas a observação pelo professor das tarefas desenvolvidas pelos alunos, em pares, nas aulas convencionais.

A metodologia da AC encontra-se atualmente muito divulgada junto dos círculos intelectuais ligados à esfera da educação e conseguiu-o, sobretudo, a partir da publicação dos primeiros trabalhos dos irmãos David Johnson e Roger Johnson, na década de setenta do século passado, momento a partir do qual estes autores deram início a um percurso de permanente experimentação, investigação e teorização sobre a matéria, com o objetivo de demonstrar a eficácia da AC na promoção do sucesso escolar. De acordo com o quadro com que nos deparámos na nossa pesquisa, as perspetivas de vários autores sobre a AC, especialmente no que toca aos trabalhos realizados nas últimas duas décadas, baseiam-se em grande medida nos trabalhos dos referidos irmãos Johnson. Ainda assim, pareceu-nos necessário dar maior corpo teórico ao nosso trabalho, selecionando alguns autores e apoiando-nos nas suas definições com vista à construção de uma argumentação sólida e coerente em torno do tema em questão.

Assim, a operacionalização da AC em contextos educativos reais é da autoria de Johnson e Johnson (1994), que consideram que cooperar é trabalhar em conjunto para alcançar determinados objetivos comuns, procurando-se resultados positivos para cada elemento de um grupo, através do engendramento de um estado de interdependência positiva entre as metas individuais de todos os membros do grupo e da atribuição de responsabilidades individuais e grupais. Para estes autores, as atividades cooperativas são aquelas em que os objetivos individuais dos elementos do grupo estão tão estreitamente vinculados que cada pessoa pode apenas alcançar os seus se os outros conseguirem alcançar os deles. Defendem, ainda, que a AC permite que os elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum, que todos se esforcem para o sucesso do grupo e para que este obtenha os melhores resultados possíveis, que reconheçam que do desempenho de cada um depende o desempenho de todos e que percebam, ainda, que juntos podem realizar as metas a que se propõem mais facilmente, celebrando tanto o seu sucesso individual como o coletivo. No caso particular da nossa PES, tentámos, claro, montar um cenário que tivesse as

características descritas, o que, cremos, foi conseguido, pois os alunos, na sua larga maioria, revelaram ser verdadeiros colegas de equipa, cumprindo individual e coletivamente com as suas tarefas, o que se refletiu, mais tarde, na apresentação e entrega dos seus trabalhos finais, produto das aulas cooperativas lecionadas.

Para Bessa e Fontaine (2002), a AC pode proporcionar aos alunos claros benefícios ao nível da sua realização escolar, do seu desenvolvimento pessoal e do seu bem-estar psicossocial, assim como pode, no caso dos docentes, constituir-se numa poderosa e inovadora ferramenta de trabalho. Isto é, tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, o reforço das suas competências sociais, da sua capacidade crítica e da sua autonomia, as atividades cooperativas caracterizam-se por conduzirem a quadros sociais de interdependência e reciprocidade que aproximam os indivíduos, fazendo-os reparar no outro e respeitá-lo, independentemente das diferenças que possam existir. Mais concretamente, estes autores definem a AC como uma alternativa pedagógica que tem como mote um forte sentimento de partilha de um destino comum ou de recursos e competências comuns e que, ao valorizar o papel dos pares no processo de ensino-aprendizagem, conduz à promoção de competências sociais e à satisfação de objetivos individuais e coletivos, caracterizando-se, ao nível dos procedimentos, pela divisão das turmas em grupos de quatro ou cinco elementos, constituídos e dispostos de forma a gerar-se heterogeneidade e interdependência no seu interior.

Para os autores Freitas e Freitas (2003), a AC é uma metodologia de ensino que parte da ideia de que a cooperação é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final, por um lado, e da concretização pedagógica de alguns ingredientes básicos¹, por outro, para procurar dar aos alunos a oportunidade de aprenderem integrados em grupos, de forma interdependente e respeitando determinadas regras e princípios.

Outro autor em quem nos apoiamos para reforçar a nossa argumentação em torno da AC é Francisco Leitão (2006), que aponta esta metodologia pedagógica como inclusiva e facilitadora da integração dos jovens nos projetos educativos que veem ser-

¹ Os ingredientes básicos referidos por Freitas e Freitas (2003) correspondem aos cinco elementos básicos da cooperação apontados por Johnson e Johnson (1994), o mesmo se verificando em relação a outros autores citados neste trabalho, casos de Bessa e Fontaine (2002), Leitão (2006) e Lopes e Silva (2009).

lhes propostos ao longo dos seus percursos escolares. Este considera que a AC é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho cooperativo realizado em pequenos grupos, organizado com base na valorização das diferenças dos seus membros, recorrendo à diversificação de atividades e à diversidade de contextos sociais de aprendizagem, de forma a ajudar os alunos a construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem, crítica e reflexivamente, ativa e solidariamente. E afirma, ainda, que, face à enfeudação das práticas docentes subjugadas a perspetivas de aprendizagem de carácter individualista e competitivo, por um lado, e à crescente heterogeneidade da população escolar e ao significativo aumento da divulgação dos estudos sobre a AC, por outro, é urgente promover uma verdadeira ética de cooperação não só entre alunos, mas também entre professores, moldada pela reciprocidade e pela entreaajuda.

Além dos autores já referidos até aqui, também Lopes e Silva (2009) consideram que a AC como metodologia de ensino se refere, sobretudo, a um conjunto de estratégias e métodos utilizados em sala de aula para promover aprendizagens significativas através do trabalho conjunto, cooperante e coordenado para atingir objetivos comuns. Estes, à semelhança do que defendemos neste relatório, também reconhecem uma certa despreocupação do sistema educacional do nosso país para incentivar e tornar mais vinculada a presença da cooperação nos processos de ensino-aprendizagem que diariamente se desenrolam nas nossas escolas, apesar de ressaltarem que os alunos em geral acabam por se envolver em partilhas e ajudas mútuas, trabalhando juntos de modo informal. Ora, por acreditarmos que cooperar é algo quase inato para qualquer pessoa que viva em sociedade, a nossa opinião é que devemos apoiar e incentivar essa postura, essa atitude, esse processo social nos nossos alunos, ajudando-os, assim, a prepararem-se para enfrentarem os anos académicos vindouros e, em última instância, a sua transição para a vida adulta.

No essencial, as abordagens cooperativas de ensino devem ser vistas, segundo Johnson e Johnson (1994), como um processo contínuo de aplicação simultaneamente conceptual e prática, o que significa que, para se engendrar contextos de AC de sucesso, é necessária uma cuidada aproximação à moldura teórica e conceptual da AC que preceda quaisquer intervenções didáticas que se pretendam levar a cabo. Essencialmente, partindo dos princípios gerais da AC, o professor desenvolve um sistema de implementação e tenta adaptá-lo de acordo com as circunstâncias

particulares do contexto educativo no qual pretende intervir, através da planificação de aulas e da elaboração e adequação de materiais, recursos e estratégias didáticas. No entanto, é preciso sublinhar que em qualquer contexto educativo que se pretenda cooperativo, aquilo que faz com que o fenómeno da cooperação seja uma realidade observável não se resume apenas à disposição das mesas e à organização dos alunos em grupos numa sala de aula, até porque esse cenário pode resultar num incremento da competição e do individualismo. Para se estruturar aulas nas quais os alunos trabalhem de forma efetivamente cooperativa é preciso, como referimos, que o professor compreenda e domine os componentes que fazem a cooperação funcionar, o que lhe permitirá transformar e adaptar materiais usados à medida cooperativa, ajustar as suas aulas às suas necessidades e circunstâncias reais e diagnosticar dificuldades específicas dos alunos quando colocados a trabalhar em grupo.

Assim, para que a cooperação funcione em pleno, o professor tem de considerar simultaneamente, em cada aula, cinco componentes essenciais (cf. Anexo 1). De acordo com Johnson e Johnson (1994), o primeiro e mais importante, considerado o coração da AC, é a *interdependência positiva*, que procura garantir a crença nos alunos de que ou nadam ou se afundam juntos. Esta considera-se bem estruturada quando os membros de um grupo acreditam que estão ligados uns aos outros de tal forma que se torna impossível alguém ter êxito individualmente ou sem que todos os outros membros também o tenham e compreendem que o esforço individual de cada um beneficia não apenas o próprio mas também todos os outros. O interesse de cada um pelo sucesso do próximo resulta, assim, na partilha de recursos e na entreaajuda entre os elementos do grupo para realizarem as suas aprendizagens eficazmente. No caso da nossa prática, procurámos interligar e complementar entre si tanto os papéis (cf. Anexo 2) atribuídos aos alunos dentro dos seus grupos como as tarefas e os objetivos que lhes eram propostos.

O segundo componente essencial da AC é a *interação promotora*, de preferência cara a cara. Uma vez conseguida a primeira condição, é necessário maximizar a oportunidade dada aos estudantes de promoverem o sucesso uns dos outros, ajudando-se, assistindo-se, encorajando-se e louvando o esforço de todos, o que pode incluir explicações orais sobre um determinado problema, discussões sobre as matérias em estudo, troca de conhecimentos entre os alunos e estabelecimento de relações entre as suas aprendizagens passadas e presentes. No nosso caso, optámos por reposicionar as

mesas da sala de aula de maneira a que os alunos, em cada grupo, estivessem de frente uns para os outros, evitando bloqueios à comunicação e interação entre eles.

Com o propósito de fortalecer o desempenho de cada membro de um dado grupo, o terceiro componente essencial é a *responsabilidade individual*, a qual se verifica quando o desempenho de um elemento é avaliado pelo grupo e os resultados recolhidos são partilhados e discutidos entre todos, procurando-se minimizar o fenómeno – acunhado por Robert Slavin (1995) de *free rider effect* – de uns andarem à boleia do trabalho dos outros, pela difusão de responsabilidades e pelas interações pouco eficazes que se podem gerar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste caso, procurámos estruturar este componente através da atribuição de papéis aos alunos, conferindo-lhes funções e responsabilidades específicas, por um lado, e reduzindo a probabilidade de alguns alunos assumirem uma posição passiva ou dominadora no seio do grupo, por outro.

O quarto componente essencial da AC consiste em ensinar aos alunos as necessárias *competências sociais* de relacionamento interpessoal dentro de um grupo. Em grupos cooperativos de aprendizagem, os alunos têm de aprender não só os conteúdos programáticos como também as competências que lhes permitirão funcionar como parte de um todo, ao ser-lhes solicitado que deem resposta, em simultâneo, à realização das tarefas escolares e às dinâmicas do trabalho de equipa. Procurámos, ao estruturar esta componente, que os alunos valorizassem as opiniões e contributos de cada um e respeitassem a vez de participar de todos com educação e cordialidade, através da assunção de compromissos de ordem social que os alunos tiveram de explicitar nos seus *Planos de Equipa*.

O quinto e último componente essencial da AC é a *avaliação de grupo*. Esta concretiza-se sempre que os membros de um grupo discutem sobre os progressos de desempenho individual e coletivo na realização das tarefas, bem como sobre a manutenção de relações de trabalho profícuas, identificando e descrevendo as ações e atitudes que contribuem eficazmente para a realização de um trabalho produtivo. Neste ponto, tentámos motivar os alunos a ser o mais objetivos possível na avaliação do seu trabalho e do dos seus colegas, concretizadas nas fichas de *Autoavaliação* e de *Revisão dos Planos de Equipa*, procurando levá-los a crer que era a maneira mais acertada de poderem melhorar individual e coletivamente, no futuro.

1.2. Por que se mantém atual?

Neste ponto, pretendemos explicar os motivos que nos levam a considerar a AC uma metodologia de ensino cuja utilização faz todo o sentido, hoje em dia. Para tal, pretendemos mostrar a sua pertinência e atualidade à luz daquelas que são as principais preocupações e diretrizes dos intelectuais da comunidade internacional, na área da educação, expressas pela voz de autores como Fernando Savater (1997) ou em obras de referência como *Educação Um Tesouro a Descobrir* (1996), vulgarmente conhecida como *Relatório Delors*. Mais especificamente, na didática das línguas estrangeiras, veremos o que afirmam autores como Linares Garriga (2002) e Cassany (2004), bem como algumas das principais orientações expressas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001).

Na sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário, conforme muitos autores têm vindo a defender, introduzir e trabalhar competências cooperativas e de socialização no desenvolvimento pessoal e na aprendizagem de conteúdos cognitivos, que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio de que é necessário “aprender a aprender” (Delors *et al.*, 1996: 18) ou, como afirma Pujolàs, “[c]ooperar para [a]prender, [a]prender a cooperar” (2004: 9).

Esta ideia de cooperação e de que “nenhum homem é uma ilha”² encontra-se igualmente plasmada no *Relatório Delors*, que vem anunciar a transição do paradigma educativo utilitário, que dominara o século XX, para o do primado da pessoa e defender uma educação que contribua para a formação integral do indivíduo e que o prepare para uma vida integrada em sociedade, alicerçada nos quatro pilares do conhecimento – “aprender a conhecer [...], aprender a fazer [...], aprender a viver com os outros [...] e aprender a ser [...]” (1996: 90) – enunciados para o desenvolvimento de cada indivíduo e para a sua descoberta de si próprio (id: 12):

² Tradução própria da expressão utilizada por John Donne em “Meditation XVII”, na sua obra *Devotions Upon Emergent Occasions*, de 1624.

A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

Também Savater (1997), partindo de uma perspectiva mais abstrata e filosófica a respeito do tema da aprendizagem humana, refere que ninguém é pessoa isoladamente e a verdadeira educação tem a ver com ensinar a pensar, com refletir sobre o que se pensa e com a consciencialização da realidade do outro (1997: 16-17):

Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto *entre* sujetos (...). Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables.

Na área da didática da LE, uma obra que vê plasmada em si esta transição de paradigma educativo a nível internacional é o QECR (2001), que recoloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e identifica-lhe três dimensões segundo as quais deve ser considerado. Referimo-nos, em primeiro lugar, à dimensão do aluno enquanto agente social que deve ter a possibilidade de conhecer os elementos que constituem o sistema da sua língua e ser capaz de a utilizar em situações comunicativas resultantes da interação social; em segundo lugar, considerando que a “aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o «aprender a aprender» for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convém” (2001: 199), referimo-nos ao aluno que se pretende gradualmente autónomo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem; e em terceiro lugar, referimo-nos ao aluno que se move em contextos pluriculturais, sendo, por isso, um falante potencialmente plurilingue que deve conviver com novas culturas e estabelecer pontes entre a sua cultura e as outras com as quais se cruza (id: 189):

A competência plurilingue e pluricultural promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa (...), explora competências sociolinguísticas e pragmáticas já existentes e desenvolve-as (...); conduz a uma melhor percepção do que é geral e do que é específico no que diz respeito à organização linguística de línguas diferentes (...); pela sua natureza, aperfeiçoa a competência de aprendizagem e a capacidade de estabelecer relações com os outros e com novas situações.

Por esta ordem de ideias, e recordando-nos daquilo que já foi oportunamente afirmado a propósito das vantagens da utilização da AC em contextos multiculturais e da importância da aquisição de competência sociais através da cooperação no relacionamento com os outros, devemos estar de acordo quanto ao caráter de absoluta

atualidade de que se reveste a opção pela alternativa cooperativa. Da mesma forma, devemos reconhecer que a pertinência da exploração da AC em contextos educativos de ensino de Língua Materna (LM) e de Língua Estrangeira (LE) é evidente, tendo em consideração que, segundo Cassany (2004), a AC se baseia na interação e colaboração entre os diferentes elementos do grupo-turma e que uma vida adulta em sociedade irá sempre exigir a sua presença, que a metodologia em causa potencia o conhecimento do outro e a partilha de experiências, vivências e opiniões, e que o uso da linguagem é, em si, uma tarefa cooperativa.

Neste quadro, de acordo com Savater (1997), cabe ao educador ajudar à compreensão dos significados, ensinar a escutar e a pensar, ensinar a conhecer a realidade do outro e a aceitá-la. Como o próprio afirma, é mais importante o modo como se ensina e aprende do que a transmissão de conteúdos propriamente dita e, assim, o professor deve optar por uma forma de ensinar que estimule nos indivíduos a vontade de descobrir e de aprender a pensar por si próprios, que os envolva verdadeiramente no processo educativo.

Ditos pressupostos estão patentes na AC, sendo o docente um gestor de aula e tendo um papel de, nas palavras de Linares Garriga (2002: 16), um:

[M]ediador, catalizador, animador y orientador. Debe ser un adulto dialogante, combatir los estereotipos sociales, potenciar actitudes de confianza hacia el alumno, ser paciente, favorecer una actitud no autoritaria, mantener una actitud afectiva, ser un adulto integrador de sus propios intereses y de los de todo el grupo, fomentar actitudes de cooperación, socialización e interrelación y despertar la curiosidad intelectual.

É esse o motivo pelo qual tanto este autor como Cassany (2004) corroboram a ideia de que a AC fomenta a colaboração entre os elementos da turma através do trabalho de equipa e da busca de motivações intrínsecas dos alunos baseadas na sua satisfação por aprender e no seu progresso pessoal e social.

1.3. Como se implementa?

Como referimos no primeiro ponto deste capítulo, utilizar a AC em contextos reais de sala de aula requer conhecimento das suas bases teóricas e dos seus princípios e procedimentos, além de que é fundamental o professor desenvolver um sistema de

implementação de AC a partir dos seus princípios gerais e tentar adaptá-lo às suas circunstâncias particulares, ou melhor, ao contexto educativo no qual se move.

De acordo com Johnson e Johnson (1994) e Johnson, Johnson e Holubec (1999), para usarem eficazmente a AC, os professores necessitam de ter compreendido bem a natureza da cooperação e os componentes essenciais de uma aula cooperativa bem estruturada, pois só tendo pacificadas as noções básicas desta metodologia poderão fazer dela uma utilização adequada, ganhando a possibilidade de adaptar e reajustar processos consoante os seus alunos e as dificuldades existentes de forma a solucionarem os problemas em conjunto.

Mas a verdade, corroborada por Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009), é que esse quadro só é possível após um período suficientemente alargado de prática continuada de implementação desta metodologia e de experimentação de atividades e estratégias de ensino-aprendizagem condizentes. Esta ideia ganha ainda maior relevo se tivermos em conta que, no contexto atual do ensino, ao pedir-se aos alunos que trabalhem de forma cooperativa, estamos a pedir-lhes, implicitamente, que enfrentem novos desafios – o que nos coloca a nós, professores, perante novas provas no exercício da nossa prática pedagógica –, visto que, como referimos, além dos objetivos do domínio cognitivo, têm de conseguir desenvolver as suas capacidades e atitudes relacionadas com o trabalho de grupo. São estes os motivos que levam a que AC, na sua exigência e complexidade próprias, “dev[a] ser introduzida lentamente, aumentando o grau de exigência de uma forma gradual, para desta forma se dar tempo aos alunos para adquirirem e desenvolverem competências e confiança que conduzam ao sucesso individual e grupal” (2004: 32).

Em relação à tipologia dos grupos cooperativos, Johnson *et al.* (1999) identificaram três tipos de grupos de AC, sendo eles os *formais*, os *informais* e os *de base*, diferenciados entre si, essencialmente, na duração de tempo em que funcionam e nos objetivos que almejam atingir, que podem ser mais ou menos ambiciosos e com efeitos mais ou menos imediatos (cf. Anexo 1). Em relação aos grupos *informais* de AC, estes funcionam durante um período de tempo muito curto, que pode variar entre alguns minutos e uma aula inteira, e caracterizam-se, habitualmente, por breves conversas de três a cinco minutos sobre um dado tópico, entre pares de alunos, antes, durante e/ou depois de uma aula. Quanto aos *de base*, estes têm um funcionamento de longa duração – no mínimo, um ano letivo – e são de caráter permanente, levando a que se

estabeleçam relacionamentos comprometidos, responsáveis e duradouros e, acima de tudo, procedimentos educativos motivantes.

No nosso caso, foi seguida a modalidade dos grupos *formais*, pela sua evidente adequação ao contexto escolar no qual viriam a funcionar, e, nesse sentido, enquanto professores, coube-nos cumprir sucessivamente determinados passos ao longo das nossas intervenções, que explicaremos de seguida, a propósito das suas fases de implementação. Assim, citando Johnson, Johnson e Smith (1991), Lopes e Silva (2009) explicam que há várias tarefas a levar a cabo quando se pretende implementar a AC numa sala de aula, relacionando-as com três fases distintas do processo (cf. Anexo 3): a *pré-implementação*, momento que se caracterizou, no nosso caso particular, por delinear e especificar os objetivos das sequências didáticas que iriam ser trabalhadas, em primeiro lugar, e tomar uma série de decisões antes de dar as aulas, relacionadas com a constituição das equipas cooperativas e com a organização do trabalho, em segundo; a *implementação*, momento em que foi necessário explicar, essencialmente, a interdependência positiva aos alunos, mas também as restantes componentes da AC, as tarefas a desenvolver e os objetivos a atingir no final das unidades propostas, assim como supervisionar o processo de ensino-aprendizagem e intervir junto dos grupos para dar apoio ou para melhorar o desempenho interpessoal dos alunos; por fim, na pós-implementação, fase na qual procedemos à avaliação da aprendizagem e do trabalho dos alunos, ajudámo-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o seu grupo e, ainda, a avaliar a sua prestação individual em prol do mesmo, promovendo-se junto deles, desse modo, os processos de auto e heteroavaliação previstos.

Para todas as fases referidas, foram pensadas e criadas atividades de raiz e utilizados recursos e materiais diversos, originais e adaptados, tendo em vista a promoção da reflexão sobre questões importantes como a evolução dos alunos no que toca ao desenvolvimento das suas competências sociais e académicas, particularmente, no domínio da escrita, e a efetividade e rentabilidade geral do trabalho cooperativo levado a cabo em sala de aula.

Em jeito de conclusão do enquadramento teórico da AC, fazendo uma retrospectiva do que fomos afirmando ao longo deste capítulo, podemos afirmar convictamente que somos da opinião de que a resposta da escola face às mudanças que vai observando pode e deve passar pelo recurso à AC, metodologia de ensino que

descrevemos detalhadamente ao longo do primeiro capítulo salientando as suas vantagens e potencialidades para o futuro.

Capítulo 2 - A Escola Secundária Quinta do Marquês. Um espaço privilegiado para a Prática de Ensino Supervisionada

A Escola Secundária com 3.º Ciclo da Quinta do Marquês (ESQM) foi criada e fundada em 1993, pela Portaria 587/93, de 11 de junho, e está situada na freguesia de Oeiras, São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias, numa zona urbana limítrofe do concelho de Oeiras, essencialmente residencial, mas dotada de equipamentos públicos, de comércio e serviços de qualidade e de boas condições de mobilidade.

A escola está próxima de um conjunto de instituições e empresas dedicadas à investigação científica e tecnológica, entre filiais de grupos económicos nacionais e multinacionais de relevo, e tem assistido a uma melhoria da qualidade de vida dos habitantes, designadamente através da construção de pavilhões desportivos, da criação de espaços de lazer e da atenção dedicada aos espaços verdes. Trata-se de uma escola inserida numa comunidade educativa que sofreu algumas mudanças ao longo dos últimos vinte anos, em especial devido ao forte crescimento urbano que tem conhecido e à alteração do nível sociocultural da sua população.

Neste quadro, conforme encontramos plasmado no seu Projeto Educativo de Escola³ mais recente, elaborado para o triénio 2015-2018, a escola tem procurado manter uma participação ativa, assumindo iniciativas que visam uma melhoria constante do seu funcionamento e da qualidade das aprendizagens nela realizadas, construindo, pelo esforço dos seus profissionais, pelo empenho e motivação dos seus alunos, pelo ambiente de escola favorável ao ensino e à aprendizagem, pela colaboração e participação dos pais e encarregados de educação, da autarquia e de outros parceiros, uma identidade própria e de referência.

³ Disponível para consulta em <http://www.esqm.pt/index.php?pg=4&spg=32>. Consultado a 18.01.2016.

Em 2007, na sequência de uma Avaliação Externa realizada no decurso do ano anterior, foi celebrado e homologado um contrato de autonomia com a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), com a vigência de cinco anos, de acordo com o previsto no regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas e demais legislação aplicável. Em 2012, à luz dos resultados conseguidos ao longo dos anos anteriores, foi celebrado novo contrato do mesmo tipo, desta feita com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGESTE), garantindo à escola a possibilidade de dar continuidade ao seu Projeto Educativo de Escola (PEE), assente, em linhas gerais, na consolidação das boas práticas e no ajustamento de aspetos a melhorar, sob o tema de suporte de *promover a inovação pedagógica*.

É importante referir que a ESQM integrou o Programa de Modernização das Escolas Secundárias, tendo iniciado as obras em 2009. No entanto, estas foram interrompidas antes da sua conclusão, ficando por construir algumas valências fundamentais, tais como as instalações gimnodesportivas, o bufete e o refeitório, o que tem afetado bastante o quotidiano dos alunos no seu espaço escolar. Ainda assim, trata-se de uma escola que oferece a professores e alunos excelentes condições, tanto a nível das infraestruturas, como dos serviços e recursos que coloca à disposição de toda a comunidade educativa. A nós, agradou-nos, principalmente, o facto de todas as salas de aula estarem equipadas com, pelo menos, um computador, um quadro branco, um projetor ou, em alternativa, um quadro interativo, rede *wifi* de acesso livre e várias tomadas elétricas, úteis para recarregar baterias de aparelhos eletrónicos, tais como *smartphones*, *ipads* e *tablets*. Na nossa PES, estes aspetos tiveram alguma relevância e serão abordados novamente nos pontos 3.1. e 3.2., a propósito da caracterização das turmas acompanhadas.

Motivada pelas expectativas educativas do meio envolvente, a oferta educativa da escola inclui o curso de 3CEB e o de ES, na modalidade de Científico-Humanísticos, sendo que há uma evidente preferência por cursos orientados para o prosseguimento de estudos, destacando-se a opção pela vertente de Ciências e Tecnologias.

A sua população discente é composta por, aproximadamente, quinhentos alunos a frequentar o Ensino Básico (EB), distribuídos por dezoito turmas, e seiscentos o ES, distribuídos por 21 turmas, num total de cerca de mil e cem jovens a frequentar a escola.

Destes, é de salientar que, segundo o relatório da Avaliação Externa⁴ realizada no início do ano letivo de 2013/2014, 99,7% possuem computador e internet em casa, 88, 8% não beneficiam de apoio social escolar e 4,8% são de nacionalidade estrangeira, factos que se podem explicar, também, pelas privilegiadas origens socioeconómicas e culturais dos alunos, pelo elevado índice de habilitações académicas dos progenitores, de nível superior, e pelas suas atividades profissionais, maioritariamente de nível superior e intermédio.

A apoiar os alunos existe um corpo docente estável e experiente de cerca de cem professores, dos quais cerca de 87% pertencem ao quadro de escola e os restantes, fruto do contrato de autonomia celebrado com a tutela, são contratados anualmente. A nível de pessoal não docente, a escola conta com trinta e cinco profissionais, dos quais se conta apenas um com menos de dez anos de carreira, revelando-se, assim, uma força de trabalho amadurecida e competente.

De acordo com o último relatório de Avaliação Externa, realizado no decurso de 2013/2014, e com a autoavaliação da escola sobre o trabalho realizado no triénio 2012-2015, a ESQM apresenta, a nível de resultados escolares no último triénio, taxas de conclusão de 9.º e 12.º anos de escolaridade estabilizadas e em crescendo, próximas do sucesso pleno no EB e com uma ligeira oscilação no último ano do ciclo do ES. As taxas de transição do 7.º ao 11.º anos situam-se, igualmente, próximas da plenitude, assim como, a nível da qualidade do sucesso escolar, se verificam taxas de, aproximadamente, 15% de alunos com médias superiores a 4,5 valores, no Básico, e de 14% com médias superiores a 17, 5%, no Secundário, com um considerável número de alunos a integrarem o Quadro de Mérito em ambos os ciclos de estudo. Nestes documentos, temos, igualmente, por um lado, as taxas de insucesso escolar, que são reduzidas, no ES, e inexistentes, no EB, e, por outro, as taxas de abandono escolar, praticamente nulas em ambos os ciclos de estudos. A nível das médias globais de aproveitamento escolar, de acordo com os indicadores de desempenho mais recentes, de 2014/2015, estas situam-se nos 3,88 valores, no Básico, e nos 14,84, no Secundário.

É, ainda, de salientar um último aspeto, este especialmente relevante no âmbito da nossa investigação em torno do tema da AC e da exploração do seu potencial

⁴ Disponível para consulta em [http://www.esqm.pt/avalexterna/Relatorio%20AE%20\(13-14\).pdf](http://www.esqm.pt/avalexterna/Relatorio%20AE%20(13-14).pdf). Consultado a 18.01.2016.

educativo, que é o facto de a ESQM ser uma escola que afirma privilegiar a cooperação e coadjuvação, não só entre os seus profissionais, mas também nas suas práticas de ensino, na busca de uma diferenciação pedagógica expressiva, pelo que o recurso à AC não é, de todo, uma novidade para os professores e alunos desta escola.

Por fim, podemos afirmar com toda a convicção que foi num contexto escolar claramente privilegiado, embora, também, muito exigente, que realizámos a nossa PES com vista à profissionalização docente nas disciplinas de Português e Espanhol, nos 3CEB e ES.

Capítulo 3 - A observação de aulas no contexto da Prática de Ensino Supervisionada

A nossa PES teve o seu início no mês de outubro de 2014, na vertente da disciplina de Português, sob a orientação do professor Carlos Lopes, tendo iniciado na de Espanhol apenas no mês seguinte, devido a constrangimentos relacionados com o processo de contratação de professores deste grupo de recrutamento, sob a orientação do professor Carlos Albuquerque.

A primeira fase do estágio foi dedicada a um período preliminar de observação de aulas, ao longo do qual se pedia ao professor estagiário que observasse os seus orientadores em ação, com o intuito de refletir criticamente sobre o que significava, na prática, ser professor. A observação de aulas lecionadas por outro professor pode, de uma maneira geral, funcionar como ponto de partida para a prática, permitindo a recolha, mais ou menos precisa, consoante os instrumentos de observação utilizados, de elementos acerca das características de atividades ou de interações ocorridas na sala de aula e, ainda, da gestão do espaço, do tempo e da introdução de conteúdos programáticos pelo professor.

Neste processo, a maior dificuldade prendia-se, sobretudo, com a necessidade de se fazer registos e anotações ao mesmo tempo que se observava. Para este efeito, nos primeiros meses do estágio, procedemos à elaboração de algumas grelhas de observação focada e a uma recolha sistemática de dados que se revelaram fundamentais para o que ainda estava por vir, na medida em que nos permitiu ajustar gradualmente a nossa

postura e atitude perante os diferentes grupos-turma envolvidos na PES antes do momento da nossa estreia à frente de uma aula, bem como ponderar sobre algumas variáveis específicas de cada grupo aquando da planificação de aulas e elaboração dos materiais didáticos. No nosso caso particular, permitiu-nos, sobretudo, perceber a forma como os nossos orientadores davam início às suas aulas, como geriam o tempo das mesmas, que métodos e estratégias didáticas utilizavam em situações e momentos específicos e, ainda, sentir o ambiente que se vivia dentro da sala de aula. Do mesmo modo, foi o ponto de partida para o nosso conhecimento das características dos grupos-turma acompanhados ao longo do estágio, o do 12.º B, na disciplina de Português, e o do 8.º B, na disciplina de Espanhol, tópico que trataremos na secção seguinte.

Gradualmente, foi também possível sentir o impacto de algumas estratégias e procedimentos educativos nos alunos e relacioná-lo com a atitude e predisposição dos mesmos face a determinadas atividades e a momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem. Com o passar do tempo, a nossa observação foi-se estreitando e tornando mais específica, fornecendo-nos, desse modo, um *feedback* mais completo relativamente àquela que seria a melhor forma de gerir aulas com aquelas turmas, para que tivéssemos a melhor atuação possível quando chegasse o momento.

Este período viria a revelar-se fundamental também no plano das relações humanas, porque permitiu a alunos e professor estagiário semearem as bases da sua relação e conhecerem-se, esbatendo-se, desta forma, alguma sensação de imposição que pudesse existir nos alunos relativamente à presença de outro professor nas suas aulas. Tratou-se de um processo delicado, de diferentes contornos consoante a turma em questão e que exigiu, por isso, algum cuidado, pois era crucial que houvesse uma clara aceitação do «novo professor» por parte da população discente, que fosse além da mera cordialidade, o que cremos ter sido conseguido.

Assim, a observação realizada inicialmente, que não incluía qualquer participação ativa por parte do professor estagiário nas atividades de aula, foi dando lugar a simples questões que nos eram colocadas pelos alunos ou a pedidos pontuais de esclarecimentos adicionais. Passo a passo, em ambas as turmas observadas e acompanhadas, passou a verificar-se um maior envolvimento por parte do professor estagiário nas atividades de aula e o apoio dado aos alunos passou a ser mais frequente e consistente, contribuindo positivamente para a relação frutífera que se pretendia construir com eles.

Em suma, o período de observação serviu para cumprir, fundamentalmente, três objetivos primordiais. Referimo-nos, em primeiro lugar, à nossa própria aprendizagem pela observação do trabalho realizado diariamente pelos orientadores de ambas as disciplinas, a qual, como se percebe, não se esgotaria no período referido por se tratar de um processo contínuo e que conheceria a sua conclusão somente no final do estágio. Em segundo lugar, permitiu-nos, dentro do possível, conhecer os alunos individualmente e enquanto membros do grupo-turma, conhecer as relações interpessoais que estabeleciam no espaço de aula e compreender os estatutos existentes, assim como conhecer as principais dinâmicas, por um lado, e resistências, por outro, próprias do grupo no seu todo, com o intuito de tentar agir, ou reagir, da forma mais adequada nas diversas situações passíveis de ocorrer ao vestirmos a pele de professor. Em terceiro lugar, foi durante o período de observação que começou a surgir a perceção de que havia nos alunos que acompanhávamos, em geral, dificuldades generalizadas em relação a tarefas de escrita, assim como, ainda mais notoriamente, em relação ao trabalho em grupo. Bem vistas as coisas, podemos afirmar que se deveu a estes três motivos a decisão de experimentar trabalhar de forma cooperativa com os alunos.

Antes de avançarmos para o próximo ponto, cumpre-nos esclarecer que por imposição regulamentar do próprio mestrado, todos os professores estagiários tinham de acompanhar duas turmas em cada uma das vertentes de ensino para a qual se estavam a profissionalizar, mas que, no presente relatório, serão referidas e descritas apenas as turmas envolvidas nas aulas cooperativas ministradas.

3.1. Caracterização da turma acompanhada na disciplina de Português.

A turma do 12.º B encontrava-se no último ano de um Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e era composta por alunos muito dotados, inteligentes, com uma capacidade e qualidade de trabalho raras, muito educados e, sobretudo, altamente dedicados e motivados para perseguirem os melhores resultados possíveis rumo ao prosseguimento dos seus estudos.

Este grupo era composto por 24 alunos com uma média de idades que rondava os 17 anos. Destes, 10 elementos eram do sexo masculino e 14 do feminino, 9 viam os seus nomes no Quadro de Mérito da escola regularmente, desde o seu 10.º ano, somente

um elemento contava uma repetência no seu registo biográfico e todos eles, sem exceção, tinham como objetivo o prosseguimento dos seus estudos. A nível do seu percurso escolar, à exceção da uma aluna, proveniente de outra escola, todos frequentavam a ESQM desde o 7.º ano de escolaridade e estavam, por isso, perfeitamente integrados naquela escola e naquela comunidade educativa.

Em relação ao aproveitamento académico da turma, além dos aspetos referidos acima, a sua média global situava-se nos 15 valores, sendo que na disciplina de Português a mesma subia para 16. Olhando ao comportamento apresentado pelos alunos ao longo de todo o período da PES, o mesmo pode considerar-se muito bom e não apenas em contexto de aula, pois, por ocasião de uma visita de estudo ao Convento de Mafra para assistir a uma encenação da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, em que tivemos o prazer de participar, foram capazes de manter uma postura ativa e construtiva, sempre educada e cordial, revelando uma maturidade assinalável.

Tratava-se de uma turma bastante homogénea a nível do seu desempenho escolar e das competências sociais dos seus elementos e, também, das suas origens socioculturais, tendo-se tornado um grupo coeso e dinâmico. No entanto, sem prejuízo dessa coesão, sentia-se no clima da aula uma certa competitividade na busca pelos melhores resultados.

Em última instância, como se percebe pela descrição feita até aqui, a turma do 12.º B era muito versátil e adaptava-se, com relativa facilidade, a toda e qualquer estratégia ou atividade, e respetivos materiais e recursos, que lhes propuséssemos, pelo que as aulas com este grupo foram invariavelmente frutíferas e bem-sucedidas.

Grande parte do sucesso no trabalho desenvolvido com esta turma se ficou a dever às excecionais condições oferecidas pela escola, das quais se tirava enorme proveito em praticamente todas as aulas e, ainda, à particularidade de, no ano letivo anterior, no âmbito de um projeto em que se encontrava a participar, cada aluno desta turma ter recebido um *tablet*, que tinha à sua disposição para usar nas aulas e em casa. Este facto revelou-se muito importante para nós, na medida em que a familiaridade destes alunos com a informática, aliada aos recursos tecnológicos de que dispunham, contribuiu para a interessante dinâmica de trabalho que foi possível manter nas aulas cooperativas lecionadas.

3.2. Caracterização da turma acompanhada na disciplina de Espanhol.

Ao contrário do estágio na disciplina de Português, realizado com alunos de ES, o de Espanhol foi realizado com alunos de 3CEB. Um dado importante relativamente à PES de Espanhol é ter sido realizada em conjunto com três colegas estagiários, o que possibilitou que houvesse sempre uma grande abertura para o diálogo e para uma troca de ideias que se concretizou, em diversas ocasiões, em contributos individuais muito positivos.

A turma do 8.º B era, assim, constituída por 28 alunos, metade do sexo masculino e metade do feminino, com uma média de idades de 13 anos, sendo que todos pertenciam à ESQM desde o ano letivo anterior. Tratava-se de uma turma composta por alunos sem retenções, mas a média global de aproveitamento da turma a Espanhol era apenas mediana, rondando os 3 valores, muito embora houvesse seis elementos muito bons e que se destacavam dos demais.

Desde o início da observação das aulas desta turma, foi possível perceber que se tratava de um grupo bastante agitado e instável em termos comportamentais, desde logo por se tratar de alunos que se encontravam no início da sua adolescência, pelo que havia alguns atritos recorrentes entre rapazes e raparigas a atravessar diferentes fases de amadurecimento, potencialmente perturbadores para o decurso normal das aulas. Pode dizer-se que se tratava de uma turma composta por alunos cujas competências sociais necessitavam de ser desenvolvidas, especialmente ao nível da cordialidade e do respeito pelo próximo, e que criava, frequentemente, dificuldades ao professor para «segurar a aula».

Esta turma era bastante heterogénea do ponto de vista dos resultados escolares dos seus elementos, pois, a juntar-se aos «bons alunos» havia um conjunto de outros menos esforçados, ainda que no plano sociocultural não se registassem variações significativas. No entanto, um aspeto positivo a ter em conta era o facto de ser uma turma que transbordava energia e que, se adequadamente mobilizada, conseguia trabalhar de forma dedicada e entusiasmada, pelo que foi com este grupo que concretizámos as nossas aulas cooperativas na disciplina de Espanhol.

Capítulo 4 - O ensino das disciplinas de Português e de Espanhol

Antes de avançarmos para a descrição e explicação detalhadas dos processos de lecionação das aulas cooperativas projetadas para cada uma das disciplinas envolvidas, gostaríamos de dedicar algumas linhas ao já referido momento de tomada de decisões que antecedeu o início dos trabalhos em contexto real de sala de aula, com as turmas do 12.º B, na vertente de Português, e do 8.º B, na vertente de Espanhol. O procedimento adotado foi, aliás, idêntico em ambas as disciplinas do estágio.

Na fase de pré-implementação das nossas unidades didáticas, foi necessário decidir, primeiro, como se exploraria o espaço da sala de aula, tendo-se procurado que a disposição das mesas (cf. Anexo 4) possibilitasse uma maior funcionalidade de trabalho, fazendo com que todos os elementos de cada grupo estivessem cara a cara com os seus colegas; segundo, como seriam constituídas as equipas cooperativas e de que forma seriam distribuídos os papéis a desempenhar pelos alunos; por fim, como se desenrolaria o trabalho ao longo das aulas.

Para o efeito, dentro do contexto em que nos movíamos, procurámos constituir equipas tão heterogéneas quanto possível, considerando fatores como o género dos alunos, as suas capacidades e aptidões sociais e académicas, bem como eventuais incompatibilidades que pudessem existir entre alguns deles. Em relação ao número ideal de elementos em grupos cooperativos, Fontes e Freixo (2004), que citam Johnson *et al.* (1999), referem que não existe consenso nessa matéria e que, na verdade, “o número de elementos de cada grupo depende das tarefas que têm de realizar, da idade dos alunos, assim como da sua experiência anterior nesta modalidade de trabalho, passando também pel[o] [...] tempo de que dispõem para a realização das tarefas” (2004: 35). Considerando estes aspetos, por motivos de funcionalidade e coerência na constituição dos grupos, optámos por ter quatro elementos em cada equipa cooperativa, cada uma com dois rapazes e duas raparigas⁵, sendo que dois dos elementos eram, no geral, academicamente mais fortes e os outros dois apresentavam mais dificuldades,

⁵ Por opção própria, após ponderação, duas das equipas cooperativas formadas na turma do 12.º B contavam com três elementos do sexo feminino.

especialmente quando confrontados com tarefas de escrita⁶. Em relação ao tempo de aula dedicado às atividades cooperativas desenvolvidas, consideramos ter sido o adequado, o que também ajudou a dar um conforto extra aos alunos, que trabalharam sem pressão, embora sem margem para relaxamento.

Segundo os mesmos autores, do ponto de vista do funcionamento interno das equipas e do fomento de um clima de cooperação efetiva, deve-se procurar garantir, ainda, duas condições essenciais: a margem de autonomia na execução de uma tarefa que o professor deve delegar nos alunos e a capacidade dos mesmos de exercerem essa autonomia. Por exemplo, ao trabalharmos com o 12.º B foi possível delegar nos alunos uma boa dose de autonomia na realização das tarefas, dada a sua elevada maturidade académica, ao passo que com os da turma do 8.º B tal já não era recomendável, visto que necessitavam de maior orientação e controle por parte do professor, para que não se dispersassem. Sobre estes aspetos, além de termos planificado atividades que mantiveram os alunos devidamente ocupados, especialmente as preparadas para os mais novos, foi importante termos seguido a estratégia de lhes atribuir papéis específicos, com os quais indicámos o que deles se esperava individualmente e o que tinham de fazer em prol do sucesso das equipas que integravam, com proveitos relevantes para a coesão e o funcionamento cada vez mais afinado das mesmas.

Em relação ao estabelecimento da interdependência positiva entre todos os elementos de cada grupo, além dos fatores já referidos, esta foi conseguida também através dos materiais utilizados e das atividades propostas ao longo das unidades didáticas, pensadas de forma a estarem intrincadas e interconectadas umas às outras, complementando-se sequencialmente.

A respeito das atividades desenvolvidas, é importante realçar que, após todo o trabalho de pesquisa levado a cabo, das leituras efetuadas e da seleção de autores e de materiais que ajudaram a consubstanciar o nosso trabalho de investigação com vista à concretização prática das nossas aulas cooperativas, optámos por não adotar e/ou adaptar nenhum dos métodos que são invariavelmente referidos, tanto por autores que

⁶ No processo de diagnóstico que antecedeu o momento de constituição das equipas cooperativas, foram considerados, cumulativamente, os seguintes indicadores: o género dos alunos, as pontuações obtidas nas composições dos testes de avaliação sumativa realizados no 2.º período do ano letivo 2014/2015, as notas finais obtidas nesse mesmo período letivo e, ainda, o conhecimento particular do professor estagiário sobre os alunos, a nível social e académico, acumulado ao longo da fase preliminar do estágio dedicada à observação de aulas.

aqui mencionamos como por outros, no âmbito do tema em questão⁷. Os motivos que nos levaram a tomar esta opção prendem-se, por um lado, com a nossa inexperiência a trabalhar com esta metodologia e com aqueles que são os seus métodos mais utilizados, facto que nos levou a tentar deter um maior controlo sobre as atividades que pretendíamos realizar, optando por sermos nós a pensá-las e desenvolvê-las (criando-as de raiz, mas também adaptando materiais de outros autores), ao mesmo tempo que colocávamos em prática os princípios gerais da AC; por outro lado, com o facto de considerarmos que nenhum daqueles métodos se adequava completamente aos objetivos que almejávamos atingir, tendo em conta a articulação que se impunha fazer com os conteúdos do programa.

Não nos podemos esquecer de que, além destes conteúdos, que nos cabia contemplar nas nossas aulas cooperativas, a nossa intenção era a de cumprir simultaneamente outros dois objetivos, conforme anunciámos na introdução deste relatório: um era desenvolver as competências sociais dos alunos através de atividades realizadas com grupos cooperativos; e o outro era desenvolver as suas aptidões no domínio da escrita através da exercitação com pares. A este respeito, salientamos o facto de, ao longo de toda a PES, termos insistido com os alunos na realização, em pares, de exercícios escritos, mesmo nas aulas convencionais por nós lecionadas. Esta estratégia acabou por surtir alguns efeitos positivos para o início das nossas aulas cooperativas, destacando-se o facto de nos ter permitido identificar os alunos e os pares mais fortes atempadamente – considerando as competências sociais e académicas demonstradas, designadamente em exercícios escritos – e, assim, poder considerar essa informação aquando da constituição das equipas cooperativas e do desejável estabelecimento de interdependências, levando a que, por exemplo, tivéssemos mantido ou desfeito algumas duplas habituais de alunos em prol da coesão e do bom funcionamento das respetivas equipas cooperativas.

Por fim, aproveitaremos para explicar de que forma estará organizada, nos pontos 4.1. e 4.2., a descrição das nossas aulas cooperativas. Assim, optámos por dividir cada uma delas em duas secções: a *contextualização, planificação e fundamentação*, na qual procuramos justificar as opções de foro pedagógico que tomámos e apontar os objetivos que pretendíamos alcançar, dando a conhecer ao leitor as características dos

⁷ Para uma perspetiva geral de alguns dos métodos de AC mais referidos, consultar a *Tabela 6 - Anexo 5*.

materiais didáticos que elaborámos, assim como os procedimentos adotados nas diversas atividades; e as *reflexões finais de aula*, nas quais comentamos o que consideramos ter resultado melhor ou pior, tendo em conta as metas a que nos havíamos proposto inicialmente.

Na primeira secção de cada aula, daremos informações relativas a dois aspetos fundamentais: por um lado, aos passos de cada aula a que nos iremos referindo, por exemplo, (passo 2); por outro ao número dos anexos do próprio relatório, por exemplo (cf. Anexo 1). Os (passos) correspondem aos diferentes momentos das respetivas grelhas de planificação, sendo que, no caso das correspondentes às aulas de Português, nos referimos à quarta coluna, denominada “Atividades e estratégias de ensino”, e no caso das correspondentes às aulas de Espanhol, nos referimos à primeira coluna, denominada “Paso n.º”. Quanto aos anexos, na sua grande maioria, estes correspondem às próprias grelhas de planificação das aulas ou a materiais elaborados e atividades realizadas durante as mesmas.

4.1. Lecionação das aulas cooperativas na disciplina de Português

4.1.1. Aula n.º 1

Contextualização, planificação e fundamentação

A unidade didática criada para esta turma era composta por um conjunto de quatro aulas cooperativas, de 90 minutos cada, ao longo das quais foi estudada a obra *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro. Nestas aulas, os alunos tiveram a oportunidade de, envoltos num ambiente de muita interação e participação ativa, fazer pesquisas em linha e, orientados pelo professor, consultar fontes e referências bibliográficas com critério, trocar ideias, selecionar informação relevante e tomar notas com o objetivo final de redigirem um trabalho sobre um aspeto específico da obra em estudo, o qual teriam de apresentar oralmente ao grande grupo. Os trabalhos escritos seriam alvo de um processo formal de avaliação.

A primeira aula (cf. Anexo 6.1), de caráter introdutório, serviu para darmos a conhecer aos alunos a AC e colocá-los em contacto com esta metodologia de ensino através de atividades pensadas para o efeito. Assim, com o objetivo de mobilizar conhecimentos prévios sobre o tradicional trabalho em grupo, o trabalho cooperativo e a experiência dos alunos com um e outro, a aula começou com uma conversa informal e orientada, entre professor e alunos, sobre estas temáticas (passo 1). Procurava-se, por um lado, ativar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto e, por outro, despertar-lhes o sentido crítico, que os ajudaria a resolver o exercício seguinte, no qual lhes era pedido que, em pares, comparassem criticamente o trabalho de grupo tradicional com o cooperativo. Para o efeito, cada par de alunos recebeu, à sorte, uma tira de papel que continha uma frase que se referia ora ao trabalho de grupo tradicional ora ao cooperativo. Cada par devia ler a frase que lhe tivesse calhado e indicar a que modalidade dizia respeito, justificando a sua escolha; o professor, que tinha o exercício projetado no quadro branco, arrastava cada frase para a coluna que lhe correspondia, fazendo a correção com o grande grupo ao mesmo tempo (passo 2) (cf. Anexo 6.2).

Em seguida, procedemos a uma apresentação oral sobre a AC através da projeção de diapositivos, dando conta aos alunos de alguns conceitos e ideias-chave sobre a metodologia de ensino em causa, bem como dos componentes essenciais que caracterizam os contextos cooperativos de aprendizagem, esperando-se que os alunos tomassem notas e registassem as informações que estavam a receber, para que, uma vez integrados nas respetivas equipas, as partilhassem com os colegas (passo 3) (cf. Anexo 6.3). Decidimos utilizar este suporte por considerarmos que nos permitiria ser concisos, objetivos e eficazes na transmissão dos princípios que norteiam a AC e das suas características principais.

Chegaria, em seguida, o momento de os alunos conhecerem e integrarem as respetivas equipas cooperativas (passo 4). Depois de estarem organizadas, cada equipa recebeu uma mica de plástico, a que chamámos *Caderno de Equipa*, onde teria de guardar, pela ação do(a) *Secretário(a)*, todos os materiais que viesse a receber do professor, onde se incluíam o *Cartão Pessoal*, as *Normas de Funcionamento*, o *Plano de Equipa* e os cartões ilustrativos dos *papéis* que cada aluno desempenharia (passo 5).

Cada aluno recebeu um *Cartão Pessoal* (cf. Anexo 6.4), que deveria ser preenchido, não pelo próprio, mas por um dos seus colegas, após uma troca de ideias conjunta com vista a um consenso sobre as características pessoais de cada um. Com o

preenchimento inicial do *Cartão Pessoal*, esperávamos, essencialmente, incidir sobre o desenvolvimento das competências sociais de interação e comunicação interpessoais de cada aluno, despoletar a troca de ideias e partilha de opiniões a um nível mais pessoal e criar motivação para as atividades que se seguiriam.

Com a intenção de lhes proporcionar um referencial do comportamento recomendável a demonstrar ao longo dos trabalhos, procedemos à distribuição de uma proposta de *Normas de Funcionamento* (cf. Anexo 6.5), dando a cada equipa a possibilidade de propor alterações à mesma, desde que tal resultasse de uma discussão conjunta, contribuindo assim para a coesão e dinâmica grupal, fomentando uma atitude de cooperação e um ambiente de aula de cordialidade e respeito mútuo.

Tendo em conta esse código e as competências, sociais e académicas, reconhecidas a cada elemento pelos seus pares, as equipas passariam ao preenchimento do *Plano de Equipa* (cf. Anexo 6.6), entretanto entregue pelo professor, tarefa que exigiria da parte dos alunos, além da escolha concertada de um nome para a equipa, a atribuição de papéis uns aos outros – *coordenador(a)*, *assistente*, *secretário(a)* ou *investigador(a)* –, com as inerentes responsabilidades individuais que passariam a caber a cada elemento e com a assunção de alguns compromissos pessoais que deveriam registar por escrito no referido plano. Logo que concluídas as negociações intragrupais, os cartões ilustrativos de cada papel foram distribuídos pelos seus representantes aos respetivos elementos da equipa (cf. Anexo 6.7).

O facto de termos permitido que o processo de atribuição de papéis e assunção de compromissos pessoais ficasse a cargo de cada equipa está relacionado, primeiro, com o estímulo que procurámos dar aos alunos para que refletissem criticamente sobre as competências que reconheciam em si e nos outros, decidindo de forma ponderada sobre as funções que cada um assumiria na equipa; segundo, com a elevada maturidade académica sempre revelada por este grupo-turma, dando-nos garantias de que realizariam essa tarefa com a seriedade que se impunha.

A aula aproximou-se do seu final com a realização de uma atividade que procurava desenvolver nos alunos comportamentos sociais de entreaajuda, companheirismo e confiança nas capacidades de cada um. Neste exercício final, esperava-se que cada equipa lesse e interpretasse um texto ilustrativo do significado de *cooperação* e, em seguida, respondesse a um conjunto de três perguntas, tentando levar

os alunos a compreender e interiorizar a importância da união de esforços em torno de objetivos comuns. Aqui, embora se tratasse de atividades idênticas, tanto na sua estrutura como nos seus objetivos, procurámos diversificar o *input* textual fornecido aos alunos, de forma a mantê-los atentos e interessados.

Assim, do total das seis equipas formadas, três viriam a realizar a atividade com um texto, *Os gansos selvagens*, e as restantes três com outro, *Assembleia das ferramentas* (passo 6) (cf. Anexos 6.8 e 6.9). Ambos os textos abordavam e enfatizavam a importância da união de esforços e da ajuda entre membros de uma mesma comunidade. Sendo a nossa intenção a de passar uma mensagem clara a favor da cooperação, optámos por utilizar textos que fossem fáceis de ler, leves e lúdicos. O primeiro estabelecia uma analogia com a dinâmica grupal de um bando de gansos selvagens e o segundo, de forma mais imaginativa, fazia o mesmo em relação a um conjunto de ferramentas animadas de uma oficina. A cada equipa cumpria pôr em marcha processos de cooperação, lendo e interpretando o texto que lhe tivesse tocado, de maneira a poder responder oralmente às perguntas de interpretação, partilhando-se todas as respostas com o grande grupo e fazendo-se a correção em simultâneo.

Reflexões finais de aula

O facto de termos iniciado esta primeira aula introdutória da AC com uma conversa descontraída com os alunos que apelava à sua experiência prévia com o trabalho de grupo tradicional resultou bastante bem, pois não faltaram episódios e/ou opiniões partilhados a esse respeito, tendo sido bastante positiva a participação dos alunos.

A segunda atividade planificada para esta aula, realizada em pares, também cumpriu o seu objetivo, embora tenha acabado por se revelar algo monótona e repetitiva, comprometendo a concentração dos alunos no momento seguinte, de exposição pelo professor e tomada de notas pelos alunos. Ainda assim, o desânimo não se instalou e a constituição das equipas cooperativas veio repor o entusiasmo dos alunos, tendo os alunos aceitado as equipas formadas sem renitência.

O preenchimento do *Cartão Pessoal* foi um exercício que gerou entusiasmo entre o grupo-turma e trouxe motivação para as atividades que se seguiriam, apesar de

sabermos que nadávamos em águas turvas e corríamos o risco de surgir algum desentendimento inesperado, o que, felizmente, não se verificou. A estratégia acabou por funcionar, pois levou a que cada aluno procurasse fazer sobressair as suas qualidades, reconhecidas e apontadas pelos colegas, e refrear os seus defeitos, o que acabou por ter influência positiva no desenrolar das atividades. O subsequente preenchimento do *Plano de Equipa* acabou por consumir alguns minutos a mais do que o previsto, mas resultou, ainda assim, em tomadas de decisão conjuntas e concertadas em equipa, como pretendíamos.

A última atividade da aula também conseguiu cumprir o duplo objetivo de não entediar os alunos, por um lado, e de motivar a troca de ideias e reflexão em conjunto, por outro. A participação de cada equipa foi ativa e construtiva, com os alunos a revelarem espírito cooperativo e vontade de trabalhar dessa forma, o que foi um sinal positivo para as aulas que se seguiram.

4.1.2. Aula n.º 2

Contextualização, planificação e fundamentação

Para começar, gostaríamos de salientar que, antes de termos dado início às aulas cooperativas, esta turma tinha já assistido, por esta ordem, a uma representação teatral da peça *Felizmente Há Luar!* e a uma aula introdutória sobre a mesma.

Este quadro levou-nos a seguir, nesta aula (cf. Anexo 7.1), a estratégia de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a matéria e aferir a leitura da obra em estudo. Para o efeito, começámos esta aula com a distribuição do *Conjunto de Atividades I* por três das equipas e do *II* pelas outras três, em função de dois objetivos: o primeiro era, como referimos, aferir a leitura da peça pelos alunos e o seu conhecimento da mesma; o segundo era perder algum do protagonismo que havíamos tido na aula anterior, dando às equipas a oportunidade de afinarem as suas dinâmicas grupais enquanto iam respondendo aos exercícios (passo 1) (cf. Anexos 7.2 e 7.3).

Como se esperava que estas atividades demorassem algum tempo, tentámos diversificar os *inputs* fornecidos aos alunos na tentativa de evitar que estes perdessem o

interesse nos materiais em uso e se mantivessem ativos e focados. Para tal utilizámos *diagramas*, textos com *espaços para completar*, exercícios de *escolha múltipla*, *puzzles de frases* e exercícios de *verdadeiro ou falso*. A correção teria lugar logo após a sua resolução pelas equipas.

Chegaria, depois, um dos momentos chave da nossa sequência didática, com a introdução das tarefas finais que cada equipa teria de realizar, nas quais seriam tratados os principais temas da obra em estudo, por nós identificados (passo 2) (cf. Anexo 7.4):

- Tema 1: *A organização dos principais tópicos de leitura dos Atos I e II da peça;*
- Tema 2: *As estruturas interna e externa da peça;*
- Tema 3: *A exploração do tempo e do espaço da peça;*
- Tema 4: *A caracterização das personagens;*
- Tema 5: *Os registos de discurso e a linguagem da peça;*
- Tema 6: *O texto dramático na peça, de carácter épico e trágico.*

Cada um deles exigiria da respetiva equipa fazer pesquisas em linha de forma criteriosa, trocar ideias e seleccionar e registar as informações mais relevantes relacionadas com o seu tema, com vista à redação de um trabalho final a entregar ao professor e a uma apresentação oral do mesmo ao grande grupo, para que todas as equipas conhecessem os trabalhos umas das outras. Como se pode deduzir, estas foram pensadas de forma a exigir de cada equipa um novo esforço de organização em termos cooperativos, através da divisão e partilha de responsabilidades e funções, pelo que os papéis que cada um iria desempenhar deveriam estar já bem interiorizados e a ser exercidos em pleno.

Uma vez atribuída a tarefa final a cada equipa, por sorteio, passámos à distribuição de *Roteiros de Apoio* para cada tema, nos quais eram dadas pistas e direcções a seguir nos processos de pesquisa e de seleção de informação que cada equipa levaria a cabo, pretendendo-se com esta estratégia orientar o rumo dos mesmos e evitar perdas de tempo (cf. Anexo 7.5).

Estas tarefas finais procuravam cumprir dois objetivos de igual importância: o primeiro era colocar os alunos a trabalhar em verdadeira cooperação, dividindo tarefas e partilhando responsabilidades rumo ao cumprimento bem-sucedido de objetivos

comuns; o segundo era contribuir para o desenvolvimento da competência dos alunos no domínio da escrita, não somente através do trabalho de pesquisa efetuado e do registo seletivo de informação, mas também pela influência positiva da presença de pares mais competentes no seio de cada equipa. Esperava-se que os elementos academicamente mais fortes naquele domínio pudessem assumir-se como uma espécie de tutores dos seus colegas com mais dificuldades, ao passo que destes se esperava que absorvessem ao máximo o contributo dos seus pares.

No que se refere à nossa observação das dinâmicas grupais e das interações promovidas pelos alunos, adaptámos e utilizámos uma grelha na qual íamos registando as ocorrências à medida que as íamos verificando (passo 3) (cf. Anexo 7.6).

Reflexões finais de aula

Na aula anterior, havíamos apresentado aos alunos a metodologia de ensino da AC e realizado com eles atividades que tinham como objetivo ajudá-los a refletir sobre o sentido e pertinência da ideia de *cooperação* atualmente, mas também servir de aquecimento e preparação para as tarefas que iriam encontrar na aula seguinte.

Nesta, seguindo a mesma lógica da anterior, optámos por corrigir as atividades iniciais de aferição de leitura em grande grupo, logo após a sua realização. Realçamos este facto porque podíamos, por exemplo, ter optado por incluir as respostas das equipas aos exercícios em causa nos materiais a devolver ao professor para correção e avaliação no final da unidade didática, mas quisemos dar a oportunidade aos alunos de poderem concentrar-se completamente nas suas tarefas finais, uma vez deixadas para trás as referidas atividades preliminares. Neste caso, acreditamos ter acertado na estratégia pois conseguimos minimizar as incontornáveis dispersões de foco e perdas de tempo e fazer com que as equipas estivessem em sintonia em termos de trabalho realizado.

Em relação às tarefas finais, apesar do nome, estas representaram um novo início para os alunos pois, ao serem confrontados com um exercício de maior complexidade e exigência, sentiram finalmente a necessidade de colocar o melhor das suas capacidades ao serviço da equipa e de começar a trabalhar num clima de verdadeira cooperação. Ainda que admitindo o facto de ter havido alguns períodos de menor concentração e de interações menos produtivas em ambas as aulas, cremos ter sido a partir deste momento

que as equipas procuraram realmente afinar os seus processos de grupo e encarar a tarefa com a devida seriedade, até porque a mesma iria ser corrigida e avaliada pelo professor.

4.1.3. Aula n.º 3

Contextualização, planificação e fundamentação

Nesta aula (cf. Anexo 8.1), seria dada continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior a respeito das tarefas finais previstas para a nossa unidade didática, continuando as equipas a trabalhar de forma cooperativa na prossecução dos seus objetivos comuns. Assim sendo, os materiais e recursos utilizados foram basicamente os mesmos da aula anterior, continuando os alunos a utilizar o manual e a internet nos seus processos de pesquisa.

Uma vez que os alunos eram os protagonistas nesta aula, o professor passaria a desempenhar um papel de mediador e orientador, dialogando com eles no sentido de lhes esclarecer possíveis dúvidas, mostrar caminhos alternativos relativamente a aspetos do seu trabalho e/ou corrigir eventuais posturas e atitudes menos adequadas, tentando sempre motivá-los para o prosseguimento dos trabalhos.

A única novidade a registar foi a introdução e distribuição da ficha de *Revisão do Plano de Equipa* (passo 1) (cf. Anexo 8.2), que procurava estimular a autocrítica e a reflexão dos alunos sobre a efetividade da sua prática cooperativa, confrontando os compromissos assumidos individual e coletivamente no início da unidade (entenda-se, nos *Planos de Equipa*, preenchidos na primeira aula) e o trabalho efetivamente realizado até então.

Além disso, caberia ao professor continuar a observar e registar as ocorrências de índole cooperativa, revelando-se esta uma tarefa difícil de concretizar dada a dificuldade de conciliação com o apoio personalizado que dava a cada equipa, sempre que solicitado (passo 3) (cf. Anexo 8.3).

Reflexões finais de aula

Esta foi a última ocasião em que os alunos puderam contar com a totalidade do tempo de aula para prosseguirem com a realização dos seus trabalhos, visto que na seguinte já iria haver lugar às breves apresentações orais de cada equipa e à entrega dos respetivos trabalhos escritos.

O conjunto de atividades e as tarefas finais previstas na nossa unidade didática tinham como pano de fundo o fenómeno de cooperação, pelo que os alunos estavam conscientes do facto de que apenas teriam sucesso enquanto equipa e não individualmente. Assim, tal como referimos a propósito da aula anterior, foi possível observar os elementos de cada equipa a aplicarem-se e a desenvolverem esforços em prol do coletivo, procurando realizar o melhor trabalho possível. Aliás, como referimos oportunamente, esta era uma característica muito vincada deste grupo-turma, cujos alunos procuravam constantemente obter a melhor avaliação possível.

Com a distribuição da *Revisão do Plano de Equipa* pelas equipas, pretendemos dar início à reflexão crítica, por parte dos alunos, sobre a questão da heteroavaliação das suas equipas, num momento em que faltava apenas uma aula para terminarmos a unidade didática. A verdade é que, dado o envolvimento e ritmo positivo de trabalho em que se encontravam, acabaram por não dedicar especial atenção a esta revisão naquele momento específico, mas, pelo menos, tomaram consciência de que iriam ter de confrontar os compromissos individuais e coletivos que haviam assumido inicialmente com aquilo que realmente tinham conseguido atingir ao longo das aulas desta unidade.

4.1.4. Aula n.º 4

Contextualização, planificação e fundamentação

Esta era a derradeira aula da nossa sequência didática (cf. Anexo 9.1). À semelhança das anteriores, foi preparada de forma a permitir que os alunos continuassem a trabalhar sem pressão e a ter livre acesso aos materiais e recursos

disponíveis para que, nos primeiros trinta minutos, concluíssem os trabalhos escritos que, depois de apresentados ao grande grupo, teriam de entregar ao professor (passo 1).

A restante hora seria dedicada às apresentações orais dos trabalhos. A forma como seriam apresentados e os recursos e suportes informáticos que seriam utilizados para o efeito haviam sido deixados a cargo de cada equipa, havendo apenas a obrigatoriedade de não levarem mais do que dez minutos (passo 2).

Em termos de planificação, o maior desafio seria mesmo conseguir que a duração prevista para cada momento da aula não fosse ultrapassada para que se conseguisse cumprir o plano dentro do tempo destinado para o efeito, o qual sabíamos de antemão que seria ligeiramente ultrapassado, devido aos processos de hétéro e autoavaliação com que queríamos terminar a aula.

Com efeito, os alunos teriam de preencher as fichas de *Revisão do Plano de Equipa*, entregues no final da aula anterior e não preenchidas então, e as *Fichas de Autoavaliação*, que iriam ser distribuídas nesta (passo 3) (cf. Anexo 9.2). Estes documentos teriam de ser incluídos nos respetivos *Cadernos de Equipa* para posterior análise do professor, juntamente com o *Cartão Pessoal*, as *Normas de Funcionamento*, o *Plano de Equipa* e os *papéis* desempenhados por cada elemento.

Da parte do professor, a missão era, em primeiro lugar, concluir os registos decorrentes da sua observação das práticas cooperativas promovidas pelas equipas (passo 1) (cf. Anexo 9.3), para que pudesse confrontar os dados por si recolhidos ao longo da unidade com os compromissos assumidos, individual e coletivamente, pelos alunos; em segundo, era garantir que recebia os *Cadernos de Equipa* devidamente compostos, onde deviam constar os materiais de índole especificamente cooperativa, referidos no parágrafo anterior, bem como os trabalhos escritos finais de cada equipa.

No que se refere à avaliação das tarefas finais, foi explicado aos alunos que seriam adaptados e utilizados os Critérios de Classificação dos Exames Nacionais para itens de resposta extensa (cf. Anexos 9.4 e 9.5). O motivo para termos tomado esta opção prendeu-se com o facto de estarmos perante alunos que se encontravam no fim do ciclo de estudos de nível Secundário e que seriam, por isso, avaliados dentro dos mesmos pressupostos quando chegasse o momento de realizarem os seus próprios exames nacionais.

Reflexões finais de aula

A aula começou com um ritmo de trabalho muito elevado por parte dos alunos, que se esforçaram por aproveitar da melhor forma a primeira meia hora, destinada a dar-lhes a possibilidade de terminarem os seus trabalhos escritos bem como de afinarem as apresentações orais que iriam fazer para o grande grupo. É de louvar, ainda, que, além do que produziram em aula, se tenham coordenado fora dela enquanto equipas que formavam, no sentido de adiantarem e/ou melhorarem os seus trabalhos finais, apesar do incentivo da nossa parte para que procurassem fazê-lo apenas em aula.

Decorrido o primeiro terço de aula, os alunos puderam concluir os seus trabalhos e passar às apresentações orais sobre os seus temas, dando uma amostra aos seus colegas daquilo que se podia ler nos seus trabalhos escritos. Neste caso, é importante salientar a elevada qualidade das apresentações orais realizadas, olhando ao que havia sido pedido pelo professor, revelando todas as equipas criatividade e assertividade na medida adequada e sendo utilizados os suportes informáticos *PowerPoint*, por umas equipas, e *Prezi*, por outras, com grande desenvoltura, através do recurso ao Quadro Interativo. Foi, também, possível perceber que teria havido ensaios prévios das apresentações das equipas, havendo um equilíbrio evidente na participação dos elementos das equipas, alternando-se sucessivamente os momentos de fala de cada elemento e até, por vezes, intercalando-se as falas de uns com as de outros, o que contribuiu positivamente para a elevação do nível geral registado ao longo das mesmas.

Por fim, nos minutos finais, destinados à hétéro e autoavaliação dos alunos, foi deveras interessante vê-los a discutir sobre ambos os processos com uma maturidade e um sentido de autocrítica assinaláveis, debatendo sobre o que tinham feito de mais ou menos positivo, individual e coletivamente, tanto em termos de realização académica como a nível da socialização promovida ao longo de toda a unidade. Uma ideia generalizada que ficou foi que o tempo de aula podia ter sido melhor aproveitado, evitando-se, desse modo, complementar com trabalho em casa ou, pelo menos, fora do horário e espaço de aula.

4.2. Lecionação das aulas cooperativas na disciplina de Espanhol

4.2.1. Aula n.º 1

Contextualização, planificação e fundamentação

Inicialmente, no que se refere à introdução aos alunos da metodologia de ensino da AC, por motivos de economia de tempo e de esforço, utilizámos a mesma estratégia que em Português, sem prejuízo, claro, das necessárias adaptações ao caso da disciplina e das características intrínsecas da turma de Espanhol. Nesta aula (cf. Anexo 10.1), com o apelo à experiência prévia dos alunos através da conversa informal mantida (passo 2), pretendíamos preparar o grande grupo para a introdução da AC que se seguiria, pela exibição de alguns diapositivos nos quais o professor explicaria, por esta ordem, o que é, quais os seus elementos essenciais, que características apresenta e quais os seus benefícios, esperando-se dos alunos que tomassem notas das ideias-chave (passo 3) (cf. Anexo 10.2). Neste caso, dada a idade dos alunos, decidimo-nos por uma versão resumida dos diapositivos que tínhamos utilizado com a turma de Português.

De seguida, seriam distribuídas tiras de papel pelos pares de alunos presentes contendo frases alusivas a uma ou outra metodologia, tradicional ou cooperativa, tendo cada par de dizer a qual das duas se referia a frase que constava na tira que lhe tinha calhado em sorte (passo 4) (cf. Anexo 10.3). Com esta atividade, procurámos trabalhar conteúdos léxicos e funcionais relacionados com uma ou outra metodologia, bem como socioculturais, na medida em que se chamava a atenção dos alunos para as vantagens e benefícios da utilização da AC.

No passo seguinte, chegaria o momento da constituição das sete equipas cooperativas, as quais deveriam reger-se pelo código de conduta expresso nas *Reglas de Funcionamiento* (passo 5) (cf. Anexo 10.4), que se encontravam nos *Cuadernos de Equipo* distribuídos pelas equipas. Nesse momento, dar-se-ia início a um processo de assunção de responsabilidades individuais e grupais por parte de cada equipa, com o preenchimento, em primeiro lugar, das *Tarjetas de Visita* (passo 5) (cf. Anexo 10.5), nas quais cada aluno teria de indicar quais as suas principais qualidades e quais os seus

maiores defeitos, bem como as características que mais aprecia ou não nos outros; e, em segundo, dos *Planes de Equipo* (passo 5) (cf. Anexo 10.6), onde teriam de indicar os *papéis* que cada um desempenharia e inerentes funções e responsabilidades, sob a orientação e mediação do professor (passo 5) (cf. Anexo 10.7). O objetivo era trabalhar, em simultâneo, algum vocabulário relevante e mostrar aos alunos a importância de se integrar equipas heterogéneas, sob o ponto de vista do desenvolvimento individual e grupal, de se ter regras de funcionamento numa equipa de trabalho e, ainda, de se ter a predisposição certa para cumprir com as obrigações assumidas e com as exigências de uma determinada função.

Reflexões finais de aula

A primeira aula de cariz cooperativo não foi fácil de executar com esta turma, em que os alunos eram bastante irrequietos e perdiam facilmente o seu foco. Por exemplo, nesta aula, ao contrário do que havíamos feito na primeira lecionada à turma de Português, antecipámos a apresentação dos diapositivos sobre a AC, momento mais centrado no professor e mais propício a distrações, entre a conversa informal inaugural e o exercício das tiras de papel, mas a estratégia não surtiu o efeito desejado e foi difícil reter a atenção dos alunos ao longo destas atividades iniciais.

Como consequência da sua inércia nos momentos iniciais da aula, a fase da constituição das equipas e da atribuição de responsabilidades individuais, inerentes aos papéis a desempenhar por cada elemento, foi mais agitada do que seria desejável, com os alunos a libertarem alguma energia acumulada, o que acabámos por compreender embora não deixando de criticar construtivamente o seu comportamento que levava a que nem todas as equipas tivessem conseguido terminar as atividades propostas devido a alguma perda de tempo desnecessária. Por outro lado, ficámos também com a ideia de que no caso de grupos-turma coletivamente mais imaturos, como era o caso do 8.º B, uma tentativa de implementação da AC pode acabar por representar uma oportunidade para a brincadeira e para momentos de descontração indesejáveis e limitadores do ritmo que se pretenda imprimir numa determinada aula ou momento. Felizmente, graças ao conhecimento que fomos acumulando sobre esta turma, tornou-se possível antecipar e

resolver alguns focos de perturbação que foram surgindo, especialmente após a reunião dos alunos com as suas equipas.

4.2.2. Aula n.º 2

Contextualização, planificação e fundamentação

Na segunda aula (cf. Anexo 11.1), de apenas 45 minutos, concluiríamos a introdução da AC com a leitura de um texto, alusivo ao fenómeno da *cooperação* como meio para o sucesso individual e grupal, e resolução de três perguntas de interpretação, para levar os alunos a perceberem a importância da união de esforços para se alcançar objetivos comuns, na esperança de que começassem a reforçar a coesão e o espírito de equipa. Assim, à semelhança do que havíamos feito em Português, três equipas realizariam a atividade com o texto *Los gansos salvajes* e as restantes com o *Asamblea en la carpinteira* (passo 2) (cf. Anexos 11.2-3). Ao utilizarmos dois textos distintos, pretendíamos diversificar o *input* textual fornecido de forma a minimizar possíveis distrações e perdas de interesse, por um lado, e fazer surgir diferentes opiniões e perspetivas, por outro.

Nesta aula, começaríamos também a registar as ocorrências de índole cooperativa que observávamos nas equipas, à medida que iam realizando as tarefas propostas. Tal como havíamos feito em relação às atividades e materiais introdutórios da metodologia da AC, o instrumento utilizado para o registo das ocorrências de índole cooperativa foi o mesmo a que tínhamos recorrido nas aulas de Português, o qual permitiria ter uma ideia de como e com que frequência cada equipa fazia uso de processos cooperativos (cf. Anexo 11.4).

Reflexões finais de aula

Esta aula, que ainda incidia explicitamente no tema da cooperação, acabaria por decorrer novamente no meio de alguma agitação e ruído, fazendo-nos recordar das

dificuldades associadas a processos de implementação da AC com grupos de alunos na faixa etária e com o grau de maturidade dos alunos do 8.º B.

Na verdade, acabámos por concluir que, apesar de termos conseguido economizar algum tempo, talvez não tenhamos tomado a melhor opção ao seguirmos a mesma estratégia introdutória que tínhamos utilizado com o grupo de Português. Não é menos verdade, no entanto, que teria sido muito difícil, senão impossível, fazer algo novo e diferente naquele momento tão exigente do estágio.

Apesar de tudo, as atividades foram concluídas de forma satisfatória, embora a participação dos alunos tenha acontecido de forma algo desordenada e pouco solidária, chamando-se a sua atenção para esse facto na tentativa de que corrigissem esse comportamento.

4.2.3. Aula n.º 3

Contextualização e fundamentação

A terceira aula (cf. Anexo 12.1) teria como tema “*¡Ir de compras al mercadillo!*” e serviria para fornecer aos alunos o *input* necessário e adequado, em termos de léxico e de estruturas linguísticas funcionais e gramaticais, aos conteúdos programáticos que devíamos contemplar nesta unidade didática, relacionados com os alimentos e as bebidas, as lojas onde se podem encontrar esses produtos e as suas embalagens e quantidades.

Esta aula teria início com algumas atividades de ativação de conhecimentos, começando-se por pedir aos alunos que olhassem para umas imagens projetadas, durante 10 segundos cada, e identificassem um mínimo de quatro alimentos e/ou bebidas, tomando nota dos respetivos nomes. A correção do exercício seria realizada em grande grupo, através da sua projeção no quadro branco (passo 2) (cf. Anexo 12.2), procedimento este que se repetiria com todos os exercícios seguintes. Na sequência desta atividade, seria distribuída pelas equipas uma ficha em que teriam de indicar em que lojas se podiam comprar os produtos que haviam aparecido no exercício anterior (passo 3) (cf. Anexo 12.3). No exercício seguinte, teriam de relacionar, deduzindo, os

alimentos e/ou bebidas com as embalagens e/ou quantidades em que são habitualmente vendidos ao público (passo 4) (cf. Anexo 12.4). O objetivo destes momentos da aula era ativar, alargar e sistematizar o léxico relacionado com a matéria em causa.

No sentido de desenvolver e sistematizar o tema da aula, passar-se-ia a outra ficha de trabalho em que seriam trabalhados conteúdos de ordem lexical, ao procurar-se alargar o vocabulário dos alunos, gramatical, ao estudar as estruturas linguísticas e os tempos e formas verbais adequados, e pragmáticos, ao ensinar-se os alunos a comunicar corretamente numa situação tal como aquela recriada no texto da ficha (passo 5) (cf. Anexo 12.5). Nesta, com o objetivo de preparar as equipas para as tarefas finais que teriam de realizar, dar-se-ia aos alunos o *input* textual de um diálogo entre uma funcionária e um cliente numa pastelaria e pedir-se-lhes-ia que identificassem, sublinhando com cores diferentes, as estruturas linguísticas apropriadas para se perguntar a alguém o que deseja ou para se fazer um pedido e, ainda, as expressões de quantidade presentes no texto. Depois, no exercício seguinte, embora partindo do mesmo *input*, as equipas teriam de identificar dedutivamente as formas verbais de *imperativo afirmativo* presentes no texto e relacionar os pronomes pessoais de objeto indireto que aí apareciam com as estruturas linguísticas que substituíam no exercício. No último exercício da ficha, era-lhes pedido que preenchessem espaços com as formas adequadas do modo verbal em questão, construindo frases. Esta ficha seria corrigida imediatamente após a sua realização, recorrendo-se, uma vez mais, à projeção no quadro branco.

Reflexões finais de aula

Com a conclusão do processo introdutório da AC e subsequente passagem aos conteúdos programáticos, esperávamos que os alunos mudassem um pouco a sua postura e atitude para com as atividades propostas e as encarassem com maior seriedade e concentração a partir daí, dada a ilusória euforia desde o início revelada em relação à possibilidade de terem aulas aparentemente menos formais. O objetivo foi cumprido e foi possível, finalmente, ver os alunos a trabalharem de forma comprometida e em cooperação, pelo que, da nossa parte, coube-nos ir efetuando os registos decorrentes da observação que íamos realizando.

As atividades desta aula eram muito mais objetivas e orientadas, pelo que não havia grande margem de manobra para os alunos se darem a distrações, até porque, desta feita, podiam ser chamados à atenção pelos próprios colegas de equipa. Foi então que se tornou evidente que a nossa estratégia de manter os alunos ocupados e focados com exercícios sequenciados e constantes tinha sido absolutamente fundamental, embora também devamos reconhecer ter havido um arranque efetivamente pouco promissor das atividades cooperativas na primeira aula, muito provavelmente devido a uma incorreta abordagem inicial da nossa parte.

Em relação às atividades propriamente ditas, criadas e propostas às equipas especificamente para o contexto cooperativo em que seriam utilizados, consideramos terem resultado muito bem, especialmente por se tratar de materiais autênticos, na medida em que retratavam situações da vida real, e apelativos na sua elaboração e apresentação aos alunos.

Por fim, o facto de termos insistido em corrigir cada atividade ou conjunto de exercícios logo após a sua realização prende-se com a nossa intenção de conseguir que as equipas se pudessem acompanhar em termos de trabalho realizado e tivessem as suas atividades todas corrigidas, estando assim mais inteiradas da matéria, por um lado, e libertas para a última aula, em que teriam de fazer face às tarefas finais da unidade, por outro.

4.2.4. Aula n.º 4

Contextualização, planificação e fundamentação

Como processo de sistematização de tudo o que havia sido aprendido até ao momento, na quarta e última aula (cf. Anexo 13.1), após termos ensinado aos alunos como colocar ou responder a perguntas em lojas, fazer ou atender pedidos, pagar ou receber e, por fim, agradecer, pedimos-lhes que criassem e dramatizassem uma experiência vivida num *mercadillo* típico espanhol.

Assim, quisemos propor aos alunos uma atividade que partisse de uma situação potencialmente real e quotidiana, que consistia em recriar uma ida a um típico

mercadillo espanhol e mostrar que sabiam como se orientar nesse contexto, ou seja, saber em que lojas comprar determinados produtos, como comunicar para fazer pedidos ou para responder à pessoa que os estivesse a atender, perguntar por informações, pagar e agradecer. Quisemos, igualmente, proporcionar-lhes momentos que os aproximassem claramente da sua língua-meta, pelo que estas tarefas finais de unidade incidiam, especificamente, nas suas competências de expressão escrita e oral. Deste modo, começaríamos por distribuir as tarefas finais pelas equipas, explicando-lhes a ordem de trabalhos e os procedimentos que deveriam adotar, sendo que, no final do processo, cada equipa deveria estar em condições de entregar uma versão escrita do trabalho realizado, bem como de dramatizar para o grande grupo a situação que havia recriado.

Na tarefa final proposta a cada equipa (passo 2) (cf. Anexo 13.2), seriam trabalhados conteúdos de ordem funcional, tais como fazer pedidos em lojas de um mercado, perguntando por preços e indicando quantidades, e responder a clientes sobre preços de produtos ou sobre a conta; de ordem gramatical, com o necessário uso do *imperativo afirmativo* e dos pronomes pessoais de objeto indireto que frequentemente o acompanham; e de ordem sociocultural, ao ser necessário utilizar adequadamente as estruturas linguísticas típicas de um diálogo entre um(a) funcionário(a) e um(a) cliente.

Cada tarefa final incluía um primeiro exercício de reordenação de frases para construir um diálogo passado numa loja de um *mercadillo* típico espanhol, que podia ser uma *carnicería*, uma *panadería*, uma *pescadería*, uma *frutería*, uma *verdulería*, uma *charcutería* ou uma *tienda de ultramarinos*, e que serviria de modelo para o último exercício. Neste, solicitava-se a cada equipa que escrevesse um novo diálogo, necessariamente diferente do anterior, o qual teriam de dramatizar em frente ao grande grupo. Para cada diálogo a criar pelas equipas, era disponibilizado algum vocabulário de apoio, sem prejuízo da pesquisa pelos alunos de outras palavras e expressões no manual ou na internet.

Após a conclusão das dramatizações das diferentes equipas, chegaria o momento de dar a oportunidade a cada uma delas de rever os materiais de índole cooperativa a que haviam dado resposta, e que faziam parte dos seus *Cuadernos de Equipo*, antes de os devolverem ao professor para correção, incluindo-se aqui o preenchimento das fichas de *Revisión del Plan del Equipo* e de *Autoevaluación* (passo 3) (cf. Anexos 13.3-4). Nesta fase, caberia ao professor controlar e mediar tais processos de organização e

revisão, ao mesmo tempo que realçava a importância de as equipas e seus elementos serem responsáveis tanto pelo trabalho coletivo como pelo individual.

O preenchimento por cada equipa das fichas de *Revisión del Plan de Equipo* tinha como objetivo levar os alunos a compararem criticamente os compromissos assumidos individual e coletivamente logo no início da unidade com o que realmente tinham conseguido produzir ao longo das aulas em prol do seu sucesso e dos seus colegas. Por sua vez, a ficha de *Autoevaluación* pretendia que os alunos se avaliassem a si mesmos no que toca ao seu desempenho ao longo da unidade.

No que se refere à avaliação das tarefas finais, foi utilizada uma tabela de verificação da realização pelas equipas das várias atividades propostas (cf. Anexo 13.5), considerando as tarefas cooperativas (passos 5, 2 e 3 das 1.^a, 2.^a e 4.^a aulas, respetivamente), académicas (passos 2 a 5 da 3.^a aula) e finais (passo 2 da 4.^a aula).

Reflexões finais de aula

A mudança positiva na postura e atitude dos alunos tinha começado a notar-se, principalmente, a partir da terceira aula e manter-se-ia até final da unidade. O facto de as atividades propostas a partir desse momento terem sido mais orientadas e também mais condizentes com a expectativa e experiência dos alunos, na medida em que tratavam conteúdos programáticos e não uma metodologia de ensino, contribuiu bastante para essa mudança.

Nesta aula, em particular, sentimos nos alunos muita vontade de concluírem as suas tarefas finais com sucesso. Em termos globais, todas terminaram no tempo previsto de meia hora, tendo cada equipa cerca de cinco minutos adicionais para realizar a dramatização do seu texto, momento que acabou por se estender um pouco para além do desejável devido ao entusiasmo generalizado dos alunos, sobrando menos tempo para a verificação final dos materiais a devolver ao professor e para os processos de hetero e autoavaliação dos alunos, que acabaram por não se realizar de forma satisfatória, na nossa opinião.

Capítulo 5 - Considerações finais

Na *Introdução* do presente relatório, afirmámos que pretendíamos colocar em discussão a adequação da AC no ensino de LM e de LE no ES e no 3CEB, no que se refere ao desenvolvimento das competências sociais e académicas dos alunos, sendo que neste aspeto o nosso foco foi a sua expressão escrita. Para tal, aliámos ao nosso sentido crítico as teorias e trabalhos de outros, dando assim corpo à nossa argumentação em defesa da utilização daquela metodologia de ensino. Ao concretizarmos o nosso projeto de implementação da AC em contexto real de sala de aula, foi-nos possível aliar a perspetiva prática de uma experiência vivida àquela que já tínhamos, de ordem teórica. Ao longo das aulas cooperativas lecionadas, pudemos observar e verificar a efetividade das ideias que defendemos na nossa argumentação, embora umas de forma mais evidente que outras.

De acordo com o que afirmámos no capítulo 4, apresentando para tal os nossos motivos, optámos por sermos nós a pensar e desenvolver as atividades cooperativas que propusemos aos alunos, articulando os princípios gerais da AC com os conteúdos do programa que era necessário ensinar aos alunos. Na fase de pré-implementação que antecedeu o início dos trabalhos cooperativos, tomámos uma série de decisões relacionadas com a constituição das equipas e com os papéis a desempenhar por cada elemento, bem como promovemos algumas mudanças no cenário que os alunos estavam habituados a encontrar nas suas aulas convencionais, dispondo as mesas da sala de forma a que todos os elementos de cada grupo pudessem estar cara a cara com os seus colegas. Posteriormente, na fase de implementação, a estratégia seguida com ambos os grupos-turma consistiu em implicar os alunos na questão que pretendíamos levantar, cedendo-lhes o protagonismo através do apelo à sua experiência prévia com o trabalho de grupo tradicional e pedindo-lhes que o comparassem criticamente com a prática cooperativa, numa atividade pensada para o efeito. Assim, embora nenhum dos nossos alunos, em ambas as turmas, tivesse tido contacto com a AC antes, a nossa estratégia levou a que a sua receção desta metodologia tivesse sido bastante positiva, especialmente no caso da turma do 12.º B.

Em relação à evolução dos alunos a trabalhar cooperativamente, a mesma foi gradual e evidente de aula para aula, destacando-se o momento da introdução dos

conteúdos programáticos como ponto de viragem no que se refere ao incremento da responsabilização individual e coletiva verificado. Foi evidente que sentiram necessidade de corrigir a sua atitude e postura ao perceberem que, na verdade, não haveria espaço para abordagens menos sérias e focadas e que um mau desempenho nas atividades propostas teria consequências na avaliação final atribuída pelo professor titular. Esta mudança notou-se mais com a turma do 8.º B, em que as competências sociais e académicas dos alunos estavam, naturalmente, menos desenvolvidas do que as dos seus pares mais maduros da turma do 12.º B.

De acordo com o que explicámos oportunamente, as estratégias e atividades que propusemos ao longo das nossas sequências didáticas pretendiam, por um lado, melhorar os desempenhos dos alunos a trabalhar em equipa através de atividades realizadas em grupo e, por outro, desenvolver as suas competências no domínio da escrita através da exercitação, sendo que não nos podemos esquecer da necessária articulação a fazer com os conteúdos escolares previstos para aquele momento do ano letivo, em ambas as disciplinas.

O nosso plano consistiu, então, em criar tarefas finais que, pela sua complexidade e exigência, solicitassem os alunos para esforços conjuntos que, em última instância, permitiriam desenvolver competências tais como as referidas no parágrafo anterior. Estas tarefas tinham como objetivo ser o corolário de uma sequência de atividades desenvolvidas com o propósito de preparar as equipas para um momento final no qual teriam de mostrar o que haviam aprendido e realizado em cooperação, considerando tanto as metas de índole cooperativa estabelecidas neste relatório como a aquisição dos conteúdos programáticos prevista. Olhando ao quadro geral dos mesmos, bem como dos objetivos que pretendíamos contemplar nas nossas sequências didáticas, pareceu-nos pertinente que as mesmas culminassem em tarefas finais escritas, ainda que cada uma com as suas características próprias, dada a necessária adequação a cada um dos níveis de escolaridade correspondentes. A este respeito, é importante realçar que, mesmo considerando a questão em termos proporcionais ao nível de escolaridade de cada turma, as aulas planificadas para a disciplina de Português foram mais ambiciosas e exigentes, sendo esta situação o reflexo das expectativas do professor sobre o que poderia esperar do trabalho de cada grupo, tanto em termos qualitativos como quantitativos.

A unidade didática lecionada aos alunos de Português, da turma do 12.º B, previa que cada equipa entregasse um trabalho final escrito e realizasse uma breve apresentação oral sobre um de seis tópicos de análise da obra *Felizmente Há Luar!*, sendo que o conjunto de tópicos selecionados abarcava os temas considerados mais relevantes no estudo desta obra. Aliás, para nós, professores estagiários, o aspeto mais positivo desta sequência didática foi o facto de nos ter sido confiada a missão de lecionar todo um conteúdo específico do programa e de termos conseguido superar esse desafio sem que o nosso orientador tivesse sentido necessidade de acrescentar algo e sendo elogiados pelo trabalho realizado.

Antes do início dos trabalhos cooperativos, em todas as aulas convencionais que lecionámos a esta turma, em que abordámos temas como a poética ortonímica de Fernando Pessoa e, mais tarde, do seu heterónimo Álvaro de Campos, estabelecemos como tarefas finais das mesmas a redação, em pares, de textos escritos que procuravam sistematizar tudo o que se havia aprendido e, ao mesmo tempo, levar os alunos a praticarem as suas aptidões no trabalho em pares e no domínio da expressão escrita. Esta estratégia, como referimos a propósito da fase de pré-implementação das sequências didáticas, permitiu-nos identificar os alunos mais e menos capazes naquele domínio, bem como algumas situações merecedoras de melhor atenção, a nível da sua socialização na sala de aula. Assim, mesmo no caso desta turma, que era, como vimos, bastante qualificada, conseguimos identificar na generalidade dos alunos aspetos a melhorar num ou noutro domínio.

Analisando caso a caso, de acordo com a ordenação dos tópicos de análise tratados nas tarefas finais propostas, a equipa *Chico e as Babes*, a quem tocou trabalhar o tema 1 – *A organização dos principais tópicos de leitura dos Atos I e II da peça* –, contava com os alunos Fr e AL, ambos socialmente inseguros e algo passivos, embora academicamente competentes. Por outro lado, a B e o A eram alunos de nível médio em termos de resultados escolares e da sua expressão escrita mas bastante desenvolvidos socialmente, não chegando, no entanto, a assumir estatutos de referência no meio do grupo-turma, o que, desde logo, permitiu a Fr e AL ganharem confiança e sentirem-se importantes no seio da sua própria equipa. No caso da AL, que era bastante individualista e dominadora na realização de tarefas escolares em pares, foi visível a sua mudança de atitude e a sua perceção de que teria de considerar os contributos e opiniões dos outros tão válidos quanto os seus. O aluno A contribuiu significativamente para o

bom clima e espírito de grupo da sua equipa, influenciando positivamente os seus colegas, em particular, Fr. A classificação obtida por esta equipa no seu trabalho final foi 16, ligeiramente acima da média de A e de B, mas abaixo do registo habitual de Fr e AL.

No caso da equipa *Damas Quentes e o Pombal*, que tratou o tema 2 – *As estruturas interna e externa da peça* –, todos os elementos eram bastante competentes do ponto de vista académico, especialmente em exercícios escritos, mas socialmente havia aspetos a melhorar. Por exemplo, M e Br, casal de namorados, gostavam de trabalhar juntos, mas tinham dificuldade em fazê-lo com grupos maiores. S e Fi eram social e academicamente competentes e ambas populares no grande grupo. A primeira revelava confiança em si mesma, mas era mais discreta do que a última, que gozava de um estatuto de líder, tendo uma atitude, por vezes, demasiado confiante e impositiva. Todos necessitavam, pois, de novas perspetivas de si e dos outros e a verdade é que esta equipa funcionou muito bem, revelando união e espírito de grupo, boas dinâmicas de trabalho e preocupação com os aspetos que reconheciam ter de melhorar. No desempenho das suas funções, os elementos da equipa concertaram em grupo a distribuição e organização das tarefas e assistimos, então, a M a colaborar mais diretamente com Fi, em vez do seu par habitual, Br, que, por sua vez, colaborava com S. O facto de tanto Fi como S, apesar do seu estatuto, reconhecerem alguma superioridade académica a M e a Br, e deste reconhecimento cedo se ter tornado recíproco, contribuiu para que houvesse muita entreajuda e cooperação, daí resultando processos de aprendizagem partilhados e significativos. A classificação conseguida no seu trabalho escrito foi 17.

Os Veteranos, que se ocuparam do tema 3 – *A exploração do tempo e do espaço da peça* – contavam com uma dupla habitual, que quisemos manter, T e Ba, pois ambas necessitavam de desenvolver as suas aptidões na expressão escrita. Colocámo-las a trabalhar com pares mais competentes, R e C. A primeira aluna, além das dificuldades referidas, era bastante tímida e discreta e a segunda, ainda que mais desenvolta do ponto de vista do relacionamento interpessoal, não contribuía propriamente para o progresso da sua companheira. Esperava-se que ambas pudessem desenvolver competências ao trabalharem cooperativamente com R e C e que, ao mesmo tempo, ajudassem os seus colegas a corrigir a sua atitude, por vezes, demasiado individualista, gerando-se uma troca de contributos frutífera. No caso desta equipa, as expectativas não se confirmaram

e o trabalho final entregue ao professor obteve uma classificação de apenas 11 valores, longe dos registos habituais de todos os elementos da equipa. Ainda que reconheçamos que a apresentação oral foi muito boa, o trabalho escrito é que iria ser alvo de avaliação formal e, aí, a qualidade desceu bastante. Ficámos com a sensação de que talvez a tarefa não tivesse sido bem explicada, na medida em que a equipa pareceu ter dedicado mais esforços à apresentação oral para o grande grupo do que propriamente ao trabalho escrito, mas a verdade é que tal situação verificou-se apenas com esta equipa.

Em relação ao trabalho realizado pela equipa *Os Golfinhos Fabulosos*, a quem tocou trabalhar o tema 4 – *A caracterização das personagens* –, este revelou-se efetivamente cooperativo e muito competente, tendo resultado numa classificação final de 17, o que não deixou de ser surpreendente para nós, na medida em que a equipa contava nas suas fileiras com G, um dos elementos com média global mais baixa na disciplina de Português. Os restantes elementos da equipa eram bastante fortes do ponto de vista académico, donos de médias elevadas, mas Se e AR podiam ver as suas personalidades, algo controladoras quando face a tarefas de exigência elevada, chocar. Para equilibrar a contenda, estava Ma, social e academicamente desenvolta, que tinha um natural dom de sugestão e de persuasão. Revelando uma assinalável capacidade para formar um verdadeiro grupo num curto espaço de tempo, esta equipa tornou-se coesa, unida em torno de objetivos comuns e determinada na busca de sucesso. Admirável foi observar os efeitos positivos em G da sua nomeação, ponderada pelo grupo, para *Coordenador* bem como os ajustes promovidos por Se e AR, *Assistente* e *Secretária*, respetivamente, no que toca aos seus comportamentos e atitudes tidos de início como potencialmente dominadores.

Os Ases, equipa que trabalhou o tema 5 – *Os registos de discurso e linguagem* –, contavam com as mais-valias MI e Fe, dois alunos de qualidade académica reconhecida no grande grupo e de fácil socialização no seio do mesmo, pelo que a nossa expectativa natural era que pudessem contribuir para o desenvolvimento de competências nos seus companheiros de equipa, MG, que apresentava ligeiras resistências face a momentos de exposição oral em que tinha de assumir uma posição e dificuldades na expressão escrita, e J, que integrava o restrito grupo de alunos com média baixa na disciplina e tinha igualmente dificuldades na sua expressão escrita, embora participasse de forma regular e construtiva no plano oral. Este grupo acabou por não funcionar tão bem quanto desejável e os próprios elementos da equipa perceberam-no. Houve alguma falta de

coordenação e de organização, designadamente na divisão de tarefas e, mesmo, quanto ao procedimento a adotar por cada um na realização da sua parte. O lado positivo é que os alunos tentaram inverter a situação, embora sem o sucesso que procuravam, pois viram as suas aspirações comprometidas por duas ausências, por doença, da *Coordenadora* da equipa, MI. Fe, abnegado, assumiu o papel da sua companheira e procurou dar o melhor contributo possível à equipa, daí resultando uma melhoria significativa na qualidade da produção escrita de J e MG, notando-se nesta um maior conforto quando centrada em si a atenção dos seus colegas. Os processos cooperativos promovidos foram bem visíveis, sendo redistribuídas tarefas e reajustados procedimentos e tempos de realização das mesmas, além do extra de esforço por parte de cada um no sentido de se compensar a ausência da sua *Coordenadora*, tendo a equipa obtido a classificação de 15 no seu trabalho final.

Os Traquinas trabalharam o tema 6 – *O texto dramático na peça, de carácter épico e trágico* – e contavam com os elementos F, E, I e Fd. O primeiro apresentava algumas lacunas na sua expressão escrita e socialmente tinha também aspetos a melhorar, ao passo que a segunda era muito competitiva, talvez devido ao facto de ser uma atleta federada, necessitando de melhorar ao nível do seu envolvimento em equipas de trabalho. Lamentavelmente, esta aluna acabou por faltar à última aula dedicada à conclusão do trabalho final e também ao momento da apresentação oral, ausência que foi muito notada e que teve influência no resultado final obtido de 15 valores. Quanto aos alunos I e Fd, muito cúmplices um do outro, optámos por os juntar na mesma equipa na esperança de que esta relação trouxesse benefícios à equipa, pois se a primeira era extremamente competente a nível académico e nem tanto no plano social, o segundo destacava-se no plano da socialização, mas revelava muitas dificuldades na expressão escrita e, mesmo, na oral, dada a sua participação na apresentação final à turma, que ficou muito aquém do esperado. O campo em que esta equipa mais carecia de desenvolvimento era o social, tendo a conduta individual de cada membro sido alvo de algumas afinações, pois a nível dos resultados escolares obtidos na disciplina já eram globalmente bastante fortes. Consideramos, neste caso, que o trabalho desenvolvido, apesar de se ter caracterizado pela partilha de responsabilidades e de objetivos, refletida numa divisão ponderada de tarefas, pecou, por um lado, por alguma falta de dedicação à causa que os unia, prejudicada ainda pela ausência pontual de um dos elementos da equipa, e, por outro, no plano das atribuições de papéis, pois a aluna I, na nossa opinião,

deveria ter assumido uma posição que lhe permitisse ter maior protagonismo na equipa, como por exemplo, uma coordenação, ao passo que o aluno F podia ter desempenhado o papel de *Assistente*, apoiando mais diretamente a primeira.

A unidade didática lecionada aos alunos de Espanhol, da turma do 8.º B, previa três aulas de 90 minutos e outra de 45. Tratando-se de ensino de LE, em que são privilegiadas a função comunicativa e a utilização funcional da língua, a planificação destas aulas revestiu-se necessariamente de maior objetividade e, mesmo, rigor, no sentido de um controle mais rígido sobre as várias tarefas. Para tal, por um lado, não delegámos nos alunos tanta autonomia como nos havíamos permitido fazer na disciplina de Português e, por outro, realizámos uma sequência de atividades que nos garantiu que os alunos teriam sempre que fazer, mantendo-se, assim, orientados e ocupados. Depois, não havendo lugar ao estudo, por exemplo, de texto literário, a subjetividade que pudesse existir tanto nas interações linguísticas entre alunos e professor como nos materiais utilizados e atividades realizadas fica bastante limitada. O mais importante é que os alunos comuniquem eficazmente na língua-meta e consigam cumprir com qualidade os objetivos funcionais, léxicos, gramaticais ou socioculturais que lhes são propostos no seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos ter promovido um processo de ensino-aprendizagem adequadamente pensado e concretizado, considerando a temática geral que almejava tratar, que era ensinar os alimentos e as bebidas em espanhol, mas que, no final de contas, nos satisfaz apenas em parte face às aprendizagens realizadas pelos alunos. Não pondo de lado a nossa responsabilidade como professores num processo destes e acreditando que devemos sempre procurar melhorar e que, para tal, devemos tentar perceber as nossas falhas, a verdade é que sentimos, ao longo de todo o estágio, que nos debatíamos com uma abordagem, de certa forma, desadequada, mantida pela generalidade dos nossos alunos, que, particularmente nesta fase do seu desenvolvimento individual e dada a real proximidade linguística da sua LM com a língua-meta em causa, tendiam a encarar a disciplina de Espanhol com alguma leveza, acreditando que obteriam sucesso com relativa facilidade e sem grande esforço. Além da necessária introdução da AC, o caminho que escolhemos, acreditando ser uma boa estratégia, foi o de propor aos alunos o objetivo final de recriar uma situação potencialmente real passada num mercado típico espanhol, exigindo-lhes que dessem resposta a desafios comunicativos da ordem dos objetivos referidos no parágrafo anterior.

Todas as equipas, como explicámos, foram respondendo aos vários exercícios propostos ao longo da unidade, sendo os mesmos corrigidos logo de seguida em grande grupo, excetuando a tarefa final, corrigida posteriormente pelo professor. No entanto, o desempenho dos diferentes grupos resultou numa cisão. No caso das equipas *Los originales*, *Pan con Mermelada* e *Donuts Azucarados*, que contavam cada uma com *Coordenadores* e *Asistentes* bastante competentes, estas conseguiram ter bons desempenhos ao nível do seu trabalho cooperativo e da realização com qualidade dos seus textos e consequentes dramatizações. Nestes casos, o companheirismo e entreajuda foram evidentes, mas a prestação individual de cada elemento variou de forma significativa, pois, mesmo nestas que foram as equipas a revelar um melhor funcionamento, houve, pelo menos, um elemento em cada a apanhar boleia do trabalho dos outros, quadro que não se verificou na turma de Português.

Quanto à qualidade global das restantes equipas, esta começou a baixar. Ainda que houvesse mais alunos com boas capacidades ao nível da língua e da expressão escrita, as suas prestações individuais viriam a sair prejudicadas pela presença de outros elementos menos preparados e menos motivados. Assim, as equipas *MRCP'Equipo*, *FRIP*, *Los Guapos* e *Portañois* tiveram desempenhos mais fracos que os das equipas referidas no parágrafo anterior, assistindo-se a diversos elementos alheados das dinâmicas de grupo, revelando desinteresse e prejudicando os seus companheiros de equipa ao não se envolverem e participarem adequada e equitativamente na realização das atividades. Esta situação levou a uma sobrecarga nos elementos ativos e dedicados que, assim, acabaram por não estar tão focados nas suas próprias funções e tarefas quanto deveriam, levando a que a qualidade geral da produção das suas equipas descesse de forma evidente. Obviamente, isto significa que as mesmas eram pouco coesas e, sobretudo, pouco solidárias, já que muitos dos seus elementos não valorizavam devidamente os objetivos comuns que os uniam e não participavam ativamente e construtivamente nas atividades, deixando-se andar à boleia do esforço alheio, mesmo sabendo que tal comportamento afetaria a avaliação do trabalho dos seus companheiros.

Os desempenhos das equipas cooperativas na turma de Espanhol foram, como se percebe, muito díspares e a nossa frustração é termos sentido que muitos destes alunos não absorveram e aprenderam tanto quanto poderiam naquelas aulas, o que significa, necessariamente, que nem todas as decisões que tomámos foram as mais acertadas. Do mesmo modo, como referimos, os processos de hetero e autoavaliação dos alunos

também não foram satisfatoriamente concretizados, o que teria sido importante, dadas as circunstâncias, havendo várias equipas a entregar as suas fichas de *Revisión del Plan del Equipo* e de *Autoevaluación* praticamente em branco ou a não as entregar sequer.

Para concluir, gostaríamos de tecer algumas considerações finais decorrentes da nossa primeira experiência de implementação da AC em contexto real, desde logo, para respondermos às grandes questões colocadas neste relatório sobre se trabalhar com esta metodologia acarreta ou não benefícios ao nível das competências sociais e académicas dos alunos, particularmente, no domínio da expressão escrita. Tratando-se de uma questão dificilmente mensurável, considerando o contexto em que decorreu, parece-nos que houve efetivamente alunos que desenvolveram positivamente as suas competências sociais e/ou as suas aptidões no domínio da expressão escrita através da exercitação e cooperação com pares tão ou mais competentes. No entanto, houve também casos que temos de considerar inconclusivos, por não termos verificado nos alunos evidentes sinais de melhoria em qualquer dos aspetos observados, sendo certo que também não pioraram, pois, como diz o ditado popular, quem sabe, nunca esquece. Lamentavelmente, tivemos ainda alunos que não terão absorvido quase nada desta unidade didática, dada a sua falta de predisposição e a nossa incapacidade para alterar ou contornar esse obstáculo.

No geral, os alunos, especialmente os da turma do 12.º B, consideraram ter realizado boas aprendizagens e desenvolvido algumas das competências visadas na nossa sequência didática trabalhando em cooperação, mas reconheceram também terem conseguido identificar em si mesmos aspetos a melhorar, tanto na escrita como no trabalho em grupo. Pessoalmente, o que mais nos agradou foi mesmo o facto de a larga maioria ter apreciado muito esta forma de trabalho, valorizando, acima de tudo, o seu lado social e as aprendizagens realizadas trabalhando com pares, mais competentes ou não.

É importante referir, contudo, que não podemos afirmar que um determinado aluno desenvolveu competências pelo simples facto de ter participado ativa e cooperativamente na sequência didática que lhe foi proposta ou ter trabalhado em cooperação. E também não poderemos ser taxativos ao ponto de acreditarmos que esta metodologia ajuda os alunos mais fracos e limita ou constrange os mais competentes. Em última instância, verificámos que se é verdade que a AC requer experiência e traquejo da parte do professor, não o é menos que exige dos alunos um certo grau de

maturidade e desenvolvimento individual que, tendencialmente, encontramos apenas em alunos mais maduros, talvez no ES. Como se percebe facilmente, ao tratar-se de indivíduos que levam anos a fio a estudar sob uma perspetiva de competição na busca pelos melhores resultados, não pode ser de um momento para o outro que se alteram hábitos e condutas de trabalho enraizados ao longo de tanto tempo.

Seguindo o conselho de alguém que tem sido muito importante no nosso percurso académico, consideramos que o mais importante para um professor deve ser a sua preocupação em abrir portas, conhecer e experimentar, mais do que explicar e fechar questões. O nosso caminho deve ser livre e livres devem aprender a ser os nossos alunos, pelo que manter-nos-emos seguramente em contacto com a AC no futuro.

Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (2010). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, in *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra: Almedina.
- Alonso, E., Castrillejo, V. y Orta, A. (2012). *Soy profesor. Aprender a enseñar*. Vols. 1 y 2. Madrid: Edelsa.
- Amor, E. (1991). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores
- Arnold, J. y Brown, H. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Edinumen.
- Azevedo, F. (2003). A problemática do cânone no âmbito de uma didáctica do texto. In AA. VV., *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página.
- Benavente, M. (2015). *A aprendizagem cooperativa no ensino de Português (língua materna) e de Espanhol (língua estrangeira): uma aposta motivadora de dinamização e enriquecimento do trabalho em sala de aula* (Relatório de Estágio, FCSH, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/16437>. Consultado em 11.01.2016.
- Bessa, N. e Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho C. e Conboy, J. (2013). Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In F., Veiga (coord.) (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp.70-85). Lisboa: Climepsi.
- Cassany, D. (1999). "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica", *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia). Disponível em: https://www.academia.edu/7105198/Los_enfoques_comunicativos_elogia_y_cr%C3%ADtica. Consultado em 05/01/2016.

- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje Cooperativo para ELE*. Disponível em: http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/txt/AprCoo04.pdf. Consultado em 05/01/2016.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. P. do Rosário e N. Soares, trad.). Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. In M. Deutsch, P. Coleman, e E. Marcus (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and practice* (23–42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fonseca (2002). Inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Actas do V Congresso Internacional de Didáctica de Língua e de Literatura. Coimbra: Almedina.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L. V. e Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa* (1.^a ed.). Porto: Asa.
- Johnson, D. (2003). Social Interdependence: interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist*, vol. 58, Nov. 2003, 934-945.
- Johnson, D., Johnson R. e Smith, K. (1991). *Active Learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th. ed.). New Jersey: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. e Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique. Disponível em: <http://terras.edu.ar/jornadas/3/biblio/3JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>. Consultado em 12.01.2016.

- Johnson, D. e Johnson, R. (s.d.). *An Overview of Cooperative Learning*. Disponível em: <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning/>. Consultado em 12/01/2016.
- Johnson, D., Johnson, R. e Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Linares Garriga, J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo: aprender a cooperar, aprendiendo cooperando*. Disponível em: http://teleformacion.carm.es/moodle/file.php/3/APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf. Consultado em 22.12.2015.
- Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Piaget, J. (1969). *Psicologia e Pedagogia* (D. A. Lindoso e R. M. R. Silva, trad.). Rio de Janeiro: Forense.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Sanches, M. (1994). Aprendizagem Cooperativa: Resolução de Problemas em Contexto de Auto-Regulação, *Revista da Educação*, vol. IV, (1/2), 31-41.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A..
- Slavin, R. (1995). *Cooperative Learning: theory, research and practice* (2.^a ed.). Massachussets: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem* (M. S. Pereira, trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores (obra originalmente publicada em 1934).

Outras referências

Buescu, H., Maia, L., Silva, M., Rocha, M. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf.

Consultado em 27/01/2016.

Escola Secundária Quinta do Marquês (2012). *Projeto Educativo de Escola 2012-2015*.

Disponível em: <http://www.esqm.pt/index.php?pg=4&spg=32>. Consultado em 10/01/2016.

Escola Secundária Quinta do Marquês (2015). *Projeto Educativo de Escola 2015-2018*.

Disponível em: <http://www.esqm.pt/index.php?pg=4&spg=32>. Consultado em 10/01/2016.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3.º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, E.P.. Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/espanhol>. Consultado em 28/01/2016.

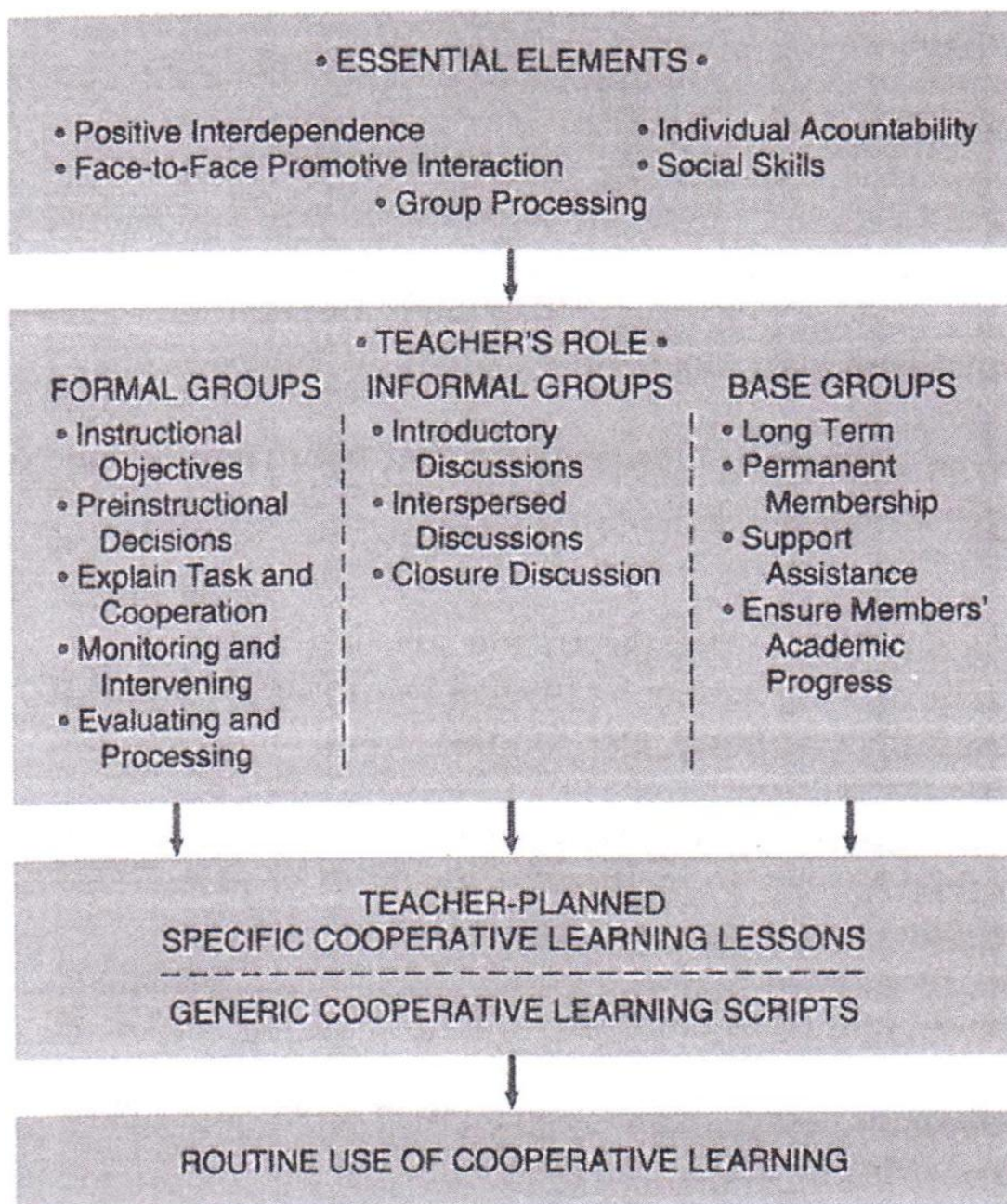


FIGURE 1.4 Conceptual approach to cooperative learning


Johnson, D., Johnson, R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th. ed). New Jersey: Allyn and Bacon, p. 22.

Quadro 5.1 – Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos

Papel	Descrição
■ Encorajador	– Encoraja os alunos relutantes ou tímidos a participar.
■ Elogiador	– Mostra apreço pelas contribuições dos colegas e reconhece as realizações.
■ Porteiro	– Equilibra a participação e faz com que ninguém domine.
■ Treinador	– Ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos...
■ Chefe de perguntas	– Assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e as mesmas sejam respondidas.
■ Controlador/verificador	– Verifica a compreensão do grupo.
■ Capataz/superintendente	– Mantém o grupo a trabalhar na tarefa.
■ Registador/anotador	– Regista as ideias, decisões e planos.
■ Reflector	– Informa o grupo do progresso ou falta dele.
■ Capitão do silêncio	– Controla o nível de barulho.
■ Monitor dos materiais	– Recolhe e restitui os materiais.


Adaptado de: Spencer Kagan, *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning, 1994, 1 (800) WEE CO-OP.

Figura 5.1 – Exemplos de fichas de papéis




ENCARREGADO DE VERIFICAR A COMPREENSÃO

Explica-me...
Dá-me um exemplo de...
Como chegamos a essa resposta?



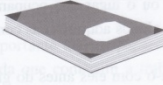
CRONOMETRISTA ou GUARDIÃO DO TEMPO

Não se esqueçam que temos de... para fazer o trabalho.
Temos que terminar às 10 horas.
Já só faltam 5 minutos.




SUPERVISOR DO TOM DE VOZ

Têm de falar baixo.
Tu estás a falar demasiado alto.
Não podes falar tão alto porque perturbas os outros colegas.




LEITOR

Começas tu a ler.
Depois és tu.
Houve um engano na leitura da palavra...




TREINADOR

Agora é a tua vez.
Podes conseguir fazer melhor.
Faz como te vou mostrar.




FACILITADOR

Leio e recorro as instruções.
Faço com que cada um desempenhe o seu papel e não se afaste do assunto.




VERIFICADOR

Certifico-me de que terminam o trabalho e de que é bem feito.
Anoto as respostas e conservo aquilo que o grupo produziu.




OBSERVADOR

Registo e compilo os factos relacionados com uma competência cooperativa.
Apresento as minhas observações e os progressos realizados pelo meu grupo.




HARMONIZADOR

Encorajo e felicito.
Previno os conflitos.
Sugiro a procura de soluções.



RESPONSÁVEL PELO CONTROLE DO TEMPO E PELO MATERIAL

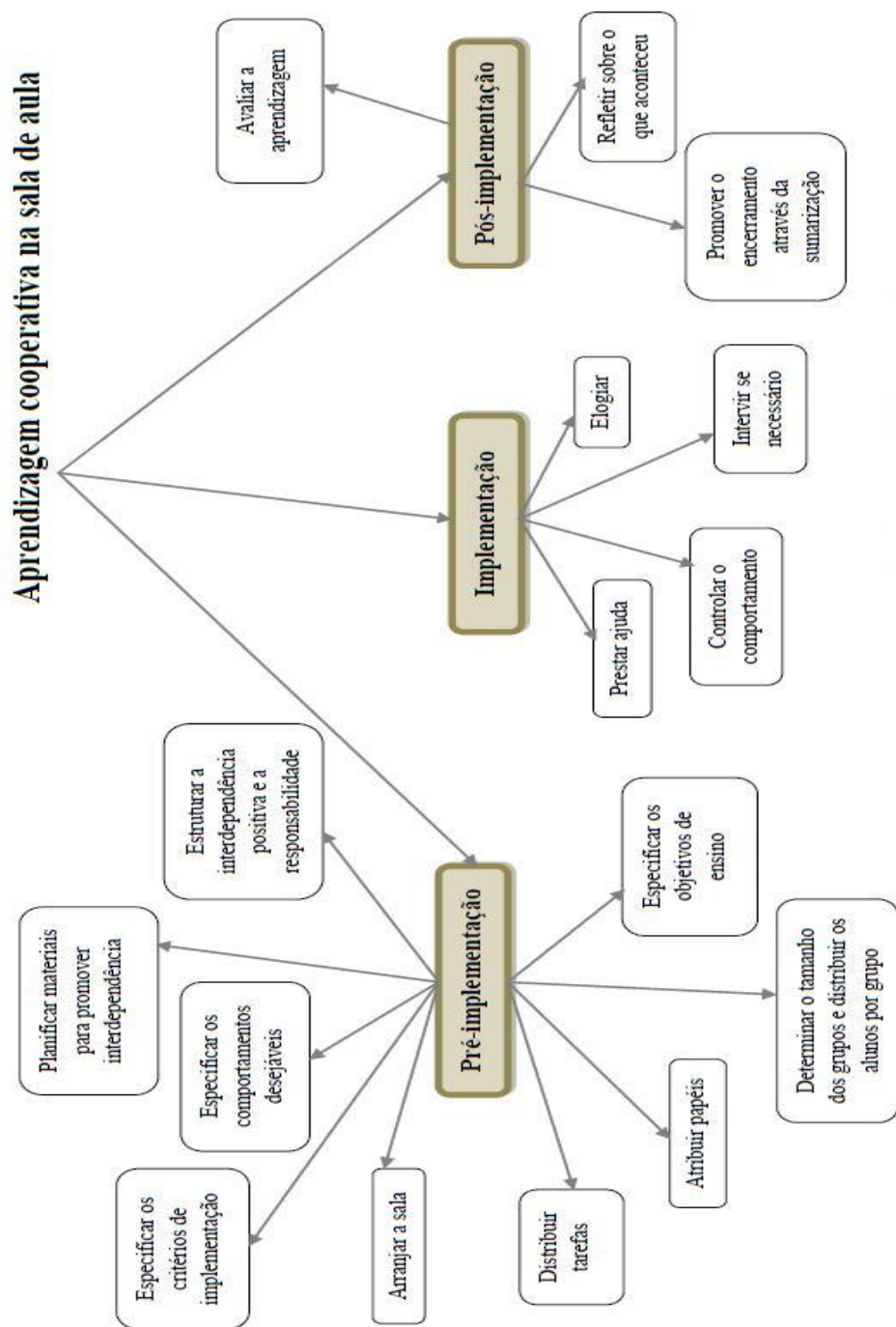
Lembro os prazos.
Controlo o tempo, controlo as intervenções.
Faço uma previsão do tempo necessário para cada etapa do trabalho.
Faço uma gestão cuidadosa do material.



INTERMEDIÁRIO

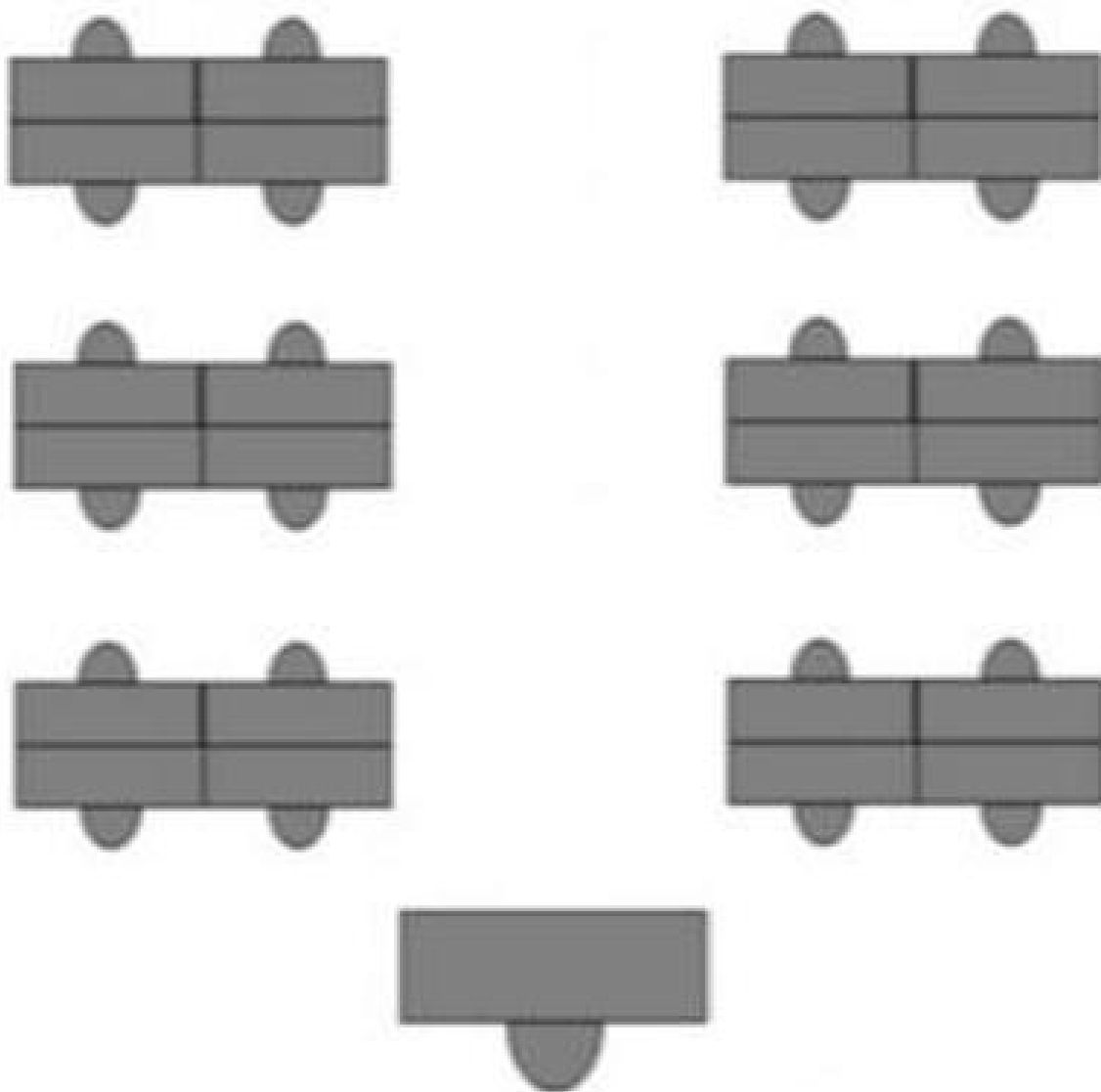
Pereço ajuda ao meu professor e ao meu grupo.
Exponho os factos e o que eu tentei.
Comunico ao meu grupo as pistas sugeridas pelo professor.

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, pp. 27-31.



Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, p. 78.

Ilustração da disposição das mesas da sala de aula nas nossas aulas cooperativas.



Métodos cooperativos mais frequentemente referidos e/ou utilizados.

Método	Criador/Difusor	Tempo
Aprendendo juntos e sozinhos	Johnson e Johnson	Início dos anos 60
Investigando em grupo (grupos de investigação) - Group-Investigation)	Sharan e Sharan	Meados dos anos 70
Controvérsia académica (Academic Controversy)	Johnson e Johnson	Meados dos anos 70
Classe Jigsaw (quebra cabeças) ou método dos puzzles	Elliot Aronson	1978
TGT (método dos torneios em equipa) - Teams-Games Tournaments	Slavin	Início dos anos 70
STAD (grupos de trabalho para o sucesso) - Student Team-Achievement Divisions)	Slavin e Colaboradores	Fim dos anos 70
TAI – (Team Assisted Individualization)	Slavin	Início dos anos 80
CIRC (Cooperative integrated reading and composition)	Slavin e Stevens	Fim dos anos 80
Instrução complexa	Elisabeth Cohen	Início dos anos 80
Estruturas de aprendizagem cooperativa	Spenser Kagan	Fim dos anos 80

Freitas e Freitas (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa, p.46.

Prática de Ensino Supervisionada - Português

Escola Secundária Quinta do Marquês

Professor cooperante: Carlos Lopes

Professor estagiário: João Teixeira

Data: 07 / 04 / 2015

Ano/Turma: 12.º B

Disciplina: Português

A Aprendizagem Cooperativa (AC) como metodologia de ensino-aprendizagem e estrutura didática para o estudo da peça <i>Felizmente Há Luar!</i>				
Domínios de Referência	Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades e estratégias de ensino	Recursos / Materiais
Aprendizagem Cooperativa	Ativar conhecimentos prévios sobre o trabalho em grupo tradicional.	O trabalho de grupo tradicional comparado ao trabalho de grupo cooperativo.	1. Conversa informal e orientada com os alunos sobre a sua experiência de trabalho em grupo: 1.1. <i>O que representa o trabalho em grupo?</i> 1.2. <i>Que experiência têm de trabalhar em grupo?</i>	8'
	Comparar criticamente o trabalho de grupo tradicional com o trabalho de grupo cooperativo.		2. Realização, em pares, de um exercício que resume as principais características de um grupo de aprendizagem tradicional comparado com um grupo de aprendizagem cooperativa.	12'
	Registar e tratar a informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave.	A AC: conceito, elementos básicos, características, implementação e benefícios.	3. Apresentação oral, pelo professor, da metodologia de ensino da Aprendizagem Cooperativa.	20'
	Formar equipas cooperativas.	Equipas de trabalho cooperativo.	4. Constituição de equipas cooperativas, de base heterogénea, segundo os seguintes critérios: - Género;	15'

Página 1 de 2

Método avaliativo utilizado: Observação direta.

Prática de Ensino Supervisionada - Português

Desenvolver habilidades sociais de interação e comunicação interpessoais.	Coesão da equipa cooperativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuações obtidas nas composições dos últimos testes de avaliação sumativa realizados; - Classificações finais do 2.º período; - Conhecimento particular do professor sobre os alunos, decorrente de observação direta, ao longo das aulas já observadas e/ou lecionadas. 	20'
Desenvolver comportamentos sociais de entreatajuda e companheirismo.		<p>5. Realização da atividade de coesão de grupo <i>Já nos conhecemos bem</i>.</p> <p>5.1. Distribuição de uma proposta de <i>Normas de Funcionamento</i> para cada equipa e início do preenchimento do <i>Plano de Equipa</i> – o que requererá a atribuição de papéis e funções a desempenhar por cada elemento, processo a cargo de cada equipa.</p> <p>6. Atividades de promoção de coesão na equipa cooperativa: <i>Os gansos</i> (3 grupos) e <i>Assembleia das ferramentas</i> (3 grupos).</p>	15'

1. Indica as principais características de um grupo de trabalho tradicional comparado com um grupo de trabalho cooperativo.

Grupo de trabalho tradicional	Grupo de trabalho cooperativo

Diferenças entre grupos de trabalho tradicional e grupos de trabalho cooperativo.

Adaptado de Fontes e Freixo (2004) *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*.

- Interdependência positiva.
- Responsabilidade individual.
- Aplicação das competências cooperativas.
- Liderança e partilha de responsabilidades.
- Todos os elementos contribuem para o êxito do grupo.
- Observação e *feedback* por parte do professor ao grupo.
- O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para o melhorar.
- Não há interdependência positiva.
- Não se assegura a responsabilidade individual.
- As competências cooperativas podem ser espontaneamente aplicadas.
- A liderança normalmente é feita por um aluno e as responsabilidades não são partilhadas.
- O êxito do grupo muitas vezes só depende do contributo de um ou de alguns elementos.
- O professor não observa o grupo ou fá-lo esporadicamente pelo que o trabalho se faz fora da sala de aula.
- O grupo não avalia sistematicamente o seu funcionamento.

2. Tiras para recortar:

- Interdependência positiva.
- Responsabilidade individual.
- Aplicação das competências cooperativas.
- Liderança e partilha de responsabilidades.
- Todos os elementos contribuem para o êxito do grupo.
- Observação e *feedback* por parte do professor ao grupo.
- O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para o melhorar.
- Não há interdependência positiva.

- Não se assegura a responsabilidade individual.
- As competências cooperativas podem ser espontaneamente aplicadas.
- A liderança normalmente é feita por um aluno e as responsabilidades não são partilhadas.
- O êxito do grupo muitas vezes só depende do contributo de um ou de alguns elementos.
- O professor não observa o grupo ou fá-lo esporadicamente pelo que o trabalho se faz fora da sala de aula.
- O grupo não avalia sistematicamente o seu funcionamento.

A Aprendizagem Cooperativa (AC)

- O que é a AC?
- Quais os seus elementos básicos?
- Que características comuns e variáveis apresenta?
- Como se põe em prática?
- Quais os seus benefícios?

O que é a cooperação e em que consiste a AC?

- ▶ A cooperação, ou a AC, é trabalhar em grupo para alcançar objetivos comuns. Em contextos cooperativos, os indivíduos perseguem resultados que sejam vantajosos para si mesmos, assim como para cada elemento do seu grupo.
- ▶ Trata-se de um procedimento educativo que, estruturado de forma cooperativa, consiste em maximizar a aprendizagem individual, através da aprendizagem em grupo, promovendo o sucesso académico e desenvolvendo a competência social.

Elementos básicos da AC.

- ▶ **A interdependência positiva** – é o coração da AC, na medida em que cria as condições de compromisso de uns pelo sucesso dos outros, ou seja, é responsável pela crença individual dos alunos de que o seu sucesso é também o sucesso de todos, “de que navegam ou se afundam juntos”.
- ▶ **A responsabilidade individual e de grupo** – tal como o grupo tem de ser responsável por alcançar os seus objetivos, também cada um dos seus membros deverá ser responsabilizado individualmente para realizar a sua parte do trabalho.
- ▶ **A interação face a face** – trata-se da partilha de recursos e de conhecimentos, bem como da entreajuda, apoio e encorajamento do esforço do próximo, o que inclui discutir sobre uma determinada matéria, explicar a resolução de um dado problema, relacionar aprendizagens prévias com novas, etc.
- ▶ **As competências sociais** – é necessário desenvolver as habilidades sociais de relacionamento interpessoal e de trabalho de equipa dos alunos, para que se desenvolvam lideranças eficazes e processos de tomada de decisão partilhados, confiança, entreajuda e comunicação na resolução de conflitos, de forma a que os alunos estejam, enfim, motivados face aos elementos básicos da AC.
- ▶ **Avaliação do grupo** – discussão sobre o progresso da equipa, a nível do cumprimento de objetivos – académicos e sociais –, partindo da análise do trabalho individual de cada membro do grupo e do seu impacto no conjunto do trabalho do grupo.

Johnson e Johnson (n/d), *Introduction to Cooperative Learning – An Overview of Cooperative Learning*, disponível em linha, consultado a 28.03.2015.

Vejamos algumas das suas características:

- ▶ Comuns às diversas abordagens de aprendizagem cooperativa:
 - ▶ Pequenos grupos de aprendizagem.
 - ▶ Atividades de aprendizagem apropriadas ao trabalho de grupo.
 - ▶ Tarefas e objetivos de aprendizagem comuns.
 - ▶ Comportamentos cooperativos.
- ▶ Características variáveis das diversas abordagens de aprendizagem cooperativa:
 - ▶ Formação e organização estrutural dos grupos.
 - ▶ Estrutura da interdependência de objetivos, papéis, tarefas e recursos.
 - ▶ Ensino explícito de competências a desenvolver nas relações interpessoais e de cooperação.
 - ▶ Reflexão sobre as competências sociais, as competências académicas e as dinâmicas grupais.

Davidson, N. (1994). “Cooperative and Collaborative Learning”. In Thousand, J., Villa, R. e Nevin, A. , *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Como se põe em prática?

- ▶ Constituição de equipas cooperativas, de acordo com o critério da heterogeneidade.
- ▶ Atribuição de papéis, responsabilidades e objetivos individuais e grupais.
- ▶ Estabelecimento de normas de funcionamento de grupo.
- ▶ Recurso a estruturas cooperativas, simples ou complexas, para treinar a competência de trabalhar em cooperação e/ou para construir conhecimento de forma cooperativa sobre os conteúdos programáticos.
- ▶ Realização de atividades e de tarefas finais, submetidas, de forma sistemática, aos processos de autoavaliação por parte dos membros do grupo, individualmente e em conjunto. do grupo e avaliação pelo professor.

Benefícios da AC.

- ▶ AAC encerra benefícios de várias ordens:
 - ▶ Sociais – capacidade de crítica (sobretudo, de ideias) e autocrítica, desenvolvimento de competências sociais desejáveis (emprego), modelagem social e papéis, espírito de equipa na resolução de problemas, mantendo a responsabilização individual.
 - ▶ Psicológicos – pelo conhecimento do outro, apura-se o conhecimento próprio, fortalece-se a individualidade, promove-se a autoestima, melhora-se a satisfação e motivação face às tarefas educativas, encoraja-se o processo de dar e de receber ajuda, reduz-se a ansiedade e desenvolve-se uma atitude mais positiva.
 - ▶ Académicos – desenvolve-se a competência reflexiva e estimula-se o pensamento crítico, eleva-se a qualidade dos processos e dos produtos de aprendizagem.
 - ▶ Na avaliação – proporciona *feedback* imediato e contínuo, a professores e alunos, sobre os progressos verificados, estimula a autoavaliação individual e de grupo, abre espaço à tomada de consciência quanto ao desempenho individual e às suas implicações para o desempenho do grupo,

Lopes e Silva (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 07.04.2015

Já nos conhecemos bem!

O MEU CARTÃO PESSOAL

Nome:

Idade:

As minhas qualidades são.....

.....

Os meus defeitos são.....

.....

As virtudes que mais admiro nos outros são

.....

Os seus defeitos que mais me incomodam são

.....



O MEU CARTÃO PESSOAL

Nome:

Idade:

As minhas qualidades são.....

.....

Os meus defeitos são.....

.....

As virtudes que mais admiro nos outros são

.....

Os seus defeitos que mais me incomodam são

.....



Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 07.04.2015

1. Estas são as Normas de Funcionamento da vossa equipa. Poderão incluir, excluir ou alterar normas a esta proposta, se for esse o desejo da equipa.

NORMAS DE FUNCIONAMENTO DA EQUIPA

- Respeitar a opinião dos colegas, pois todos os contributos são válidos e igualmente importantes.
- Discutir ideias e/ou posições respeitando o princípio de cortesia.
- Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais – postura, tom de voz e expressividade, pertinência da participação –, em prol de uma comunicação eficaz e enriquecedora.
- Partilhar conhecimentos, ideias e materiais.
- Participar ativamente no trabalho da equipa, na resolução das atividades propostas e na elaboração do produto final.
- Elogiar o trabalho dos colegas sempre que o mereçam e ajudá-los sempre que precisem. Saber ajudar é tão importante como saber receber a ajuda de um colega.
- Criticar com propriedade, sobretudo, as ideias, não as pessoas.
- Ser tolerante e aceitar as diferenças no momento de gerir conflitos.
- Ser solidário e inclusivo para com os companheiros de equipa.
- Celebrar o sucesso da equipa, obtido em cooperação, e contribuir ativamente para superar as dificuldades próprias e/ou as de qualquer colega.
- ...
- ...

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 07.04.2015

Plano da Equipa¹	
Disciplina:	
Nome da Equipa:	

Objetivos da Equipa	
1	
2	
3	
4	
5	

Nome:	Papel desempenhado na Equipa
	Coordenador(a)
	Assistente
	Secretário(a)
	Investigador(a)

Nome:	Compromisso pessoal	Rubrica:

¹ Pujolàs e Ramón (Coord.) (s/d). Proyecto PAC: Programa CA/AC “Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar” para enseñar a aprender en equipo, p. 146.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 07.04.2015

COORDENADOR (A)

- Promove a discussão sobre a divisão de tarefas e os tempos previstos para cada uma das etapas de realização do trabalho.
- Certifica-se de que o trabalho individual de cada elemento está a ser realizado, assegurando-se, assim, que o trabalho da equipa está a ser produzido, dentro do tempo previsto.
- Incentiva o companheirismo e a entreajuda entre os elementos da equipa.
- Coordena e dinamiza a autoavaliação e a heteroavaliação da equipa.

(Todos os elementos do grupo deverão tomar notas e registar seletivamente a informação disponível, para posterior partilha e discussão com a equipa)

ASSISTENTE

- Ajuda o Coordenador a supervisionar o esforço individual de cada elemento da equipa.
- Controla o ritmo e postura de trabalho da equipa.
- Procura evitar distrações e manter a concentração de todos os elementos da equipa.
- Observa ocorrências, no que toca ao trabalho cooperativo desenvolvido pela equipa e tendo em conta as Normas de Funcionamento da equipa.

(Todos os elementos do grupo deverão tomar notas e registar seletivamente a informação disponível, para posterior partilha e discussão com a equipa)

INVESTIGADOR (A)

- Responsável pela pesquisa orientada de informação, nos suportes disponíveis, o manual e a internet.
- Responsável pela seleção de informação e pela utilização da mesma – o que significa que deverá dedicar atenção às referências das fontes utilizadas –, sem prejuízo da discussão com os companheiros de equipa.
- Deve procurar alargar e aprofundar a discussão sobre os temas em análise, através da sua pesquisa e da auscultação/aferição dos contributos dos colegas de equipa.

(Todos os elementos do grupo deverão tomar notas e registar seletivamente a informação disponível, para posterior partilha e discussão com a equipa)

SECRETÁRIO (A)

- Responsável pelo Caderno de Equipa e pelo preenchimento dos materiais a incluir no Caderno de Equipa (com exceção do Cartão Pessoal).
- Recorda, pontualmente, o compromisso particular de cada elemento da equipa para com o grupo, bem como ao grupo do (s) seu (s) objetivo (s).
- Responsável pela gestão dos recursos utilizados e pelo arquivo dos materiais pesquisados e/ou produzidos.
- Responsável pelo registo de informação, em geral.

(Todos os elementos do grupo deverão tomar notas e registar seletivamente a informação disponível, para posterior partilha e discussão com a equipa)

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 07.04.2015

Texto 1: *Os gansos selvagens*

“No próximo Outono, quando vires os gansos a dirigirem-se para Sul para passarem o Inverno, presta atenção à sua forma de voar, em V. Talvez te interesse conhecer algumas explicações científicas para esse facto. Hoje, sabe-se que sempre que cada pássaro bate as suas asas produz um movimento no ar que ajuda o pássaro que segue atrás a manter-se no rumo e a acompanhar os demais. O bando completo aumenta a sua capacidade de voo em cerca de 77 %, comparativamente ao voo isolado de um ganso apenas. É o que se passa com as pessoas que partilham objetivos comuns e têm algum sentido de comunidade, apoiando-se mutuamente podem chegar mais longe. De cada vez que um ganso sai da formação, sente logo a resistência do ar, dá conta da dificuldade de voar sozinho e rapidamente regressa à sua formação para beneficiar do poder do companheiro que vai à frente. Se nós, pessoas, tivéssemos a inteligência de um ganso, manter-nos-íamos sempre junto de quem segue a mesma direção que nós.

Quando um líder do bando se cansa, passa para um dos postos atrás de si e dá o seu lugar a outro ganso. Obtemos melhores resultados se desempenharmos os trabalhos mais difíceis e exigentes de forma rotativa. Os gansos que vão atrás grasmam (produzem o som próprio da sua espécie) dando alento aos que seguem na frente para manterem a velocidade. Uma palavra de alento pode produzir grandes benefícios. Finalmente, quando um ganso adoece ou cai ferido por um disparo, outros dois saem da formação e vão ajudá-lo e protegê-lo. Acompanham-no até que esteja novamente em condições de voar ou até que morra, só regressando à formação depois de se verificar uma das duas possibilidades. Se nós, pessoas, tivéssemos a inteligência de um ganso, manter-nos-íamos sempre ao lado uns dos outros, apoiando-nos e ajudando-nos mutuamente.”

1. Cada equipa reflete sobre o texto que leu. As seguintes pistas podem servir de orientação:

- Que conclusões se podem extrair deste texto se pensarmos em pessoas unidas por um mesmo objetivo, uma mesma meta
- Que metas, num grupo de aprendizagem cooperativa?
- Quando podemos dizer que cooperamos, dentro de uma equipa? O que supõe cooperar?

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 07.04.2015

Texto 2: Assembleia na carpintaria

“Um dia, numa carpintaria houve uma estranha assembleia: uma reunião entre todas as ferramentas da oficina para resolverem as suas diferenças. O martelo, uma das ferramentas mais antigas e respeitadas, começou por presidir à reunião, mas, de imediato, a assembleia sugeriu-lhe que renunciasse ao cargo.

- Porquê? – Estranhou o martelo.

- Porque fazes muito barulho e passas o dia a bater – respondeu a assembleia.

O martelo acatou a decisão, mas pediu que também o parafuso fosse destituído, alegando que este tinha de dar muitas voltas para ser útil. Confrontado com esta decisão, o parafuso pediu que fizessem o mesmo à lixa, devido ao seu trato demasiado áspero e um carácter que roçava a suscetibilidade dos demais. Perante tal evidência, a lixa não teve outro remédio senão aceitar, mas não deixou de apontar o dedo ao metro, que estava sempre a medir toda a gente segundo o seu critério, como se fosse o único que fazia tudo bem.

Neste instante, entra o carpinteiro, que coloca o seu avental e começa a trabalhar. Pegou num tabuleiro e chapas de dois tipos diferentes, usou o metro, o martelo, o parafuso e a lixa. Finalmente, as duas chapas de tipos diferentes – uma de pinho, muito clara, e outra de nogueira, quase negra – converteram-se num tabuleiro de xadrez, como uma superfície muito fina e suave. Quando o carpinteiro deixou a oficina, ao final do dia, as ferramentas retomaram a assembleia e continuaram as suas deliberações. Então, tomou a palavra o serrote e disse, em tom solene:

- Senhoras e senhores, ficou demonstrado que todos temos defeitos mas que, apesar disso, o carpinteiro trabalha com as nossas qualidades. E aproveita-as. Isto é o que nos faz valiosos a todos. Chega de pensar nos nossos pontos fracos e concentremo-nos de uma vez naquilo que temos de bom”.

Então, a assembleia lembrou-se de que o martelo era forte, que o parafuso unia, que a lixa eliminava asperezas e rudezas e que o metro era preciso e exato. De repente, descobriram que formavam uma equipa capaz de fazer coisas de grande qualidade, desde que se mantivessem juntos. E sentiram-se orgulhosos por trabalharem juntos e pela força coletiva que isso lhes dava.”

1. Cada equipa reflete sobre o texto que leu. As seguintes pistas podem servir de orientação:

- Que conclusões se podem extrair deste texto se pensarmos em pessoas unidas por um mesmo objetivo, uma mesma meta?
- E que metas, num grupo de aprendizagem cooperativa?
- Quando podemos dizer que cooperamos, dentro de uma equipa? O que supõe cooperar?

Prática de Ensino Supervisionada - Português

Escola Secundária Quinta do Marquês

Professor cooperante: Carlos Lopes

Professor estagiário: João Teixeira

Data: 08 / 04 / 2015

Ano/Turma: 12.º B

Disciplina: Português

A Aprendizagem Cooperativa (AC) como metodologia de ensino-aprendizagem e estrutura didática para o estudo da peça <i>Felizmente Há Luar!</i>				
Domínios de Referência	Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades e estratégias de ensino	Recursos / Materiais
Educação Literária	Aferir da leitura dos alunos e ativar os seus conhecimentos prévios sobre a peça em estudo.	A peça <i>Felizmente Há Luar!</i>	1. Atividades de aferição de leitura da peça em análise, a realizar de forma cooperativa pelas equipas já constituídas. 1.1. Distribuição do <i>Conjunto de Atividades I</i> por três equipas e do <i>II</i> pelas restantes. 1.2. Correção das atividades em grande grupo.	Conjuntos de Atividades I e II (Anexos 7.2-3).
Educação Literária / Escrita	Trabalhar de forma cooperativa – divisão de tarefas e atribuição de responsabilidade individual – na prossecução de objetivos comuns.	<i>Felizmente Há Luar!</i> , por temas de análise: - Principais tópicos de leitura – Atos I e II; - Estruturas interna e externa; - Tempo e espaço; - Caracterização das personagens; - Registos do discurso e da linguagem; - O texto dramático na peça, de caráter épico e trágico.	2. Início da realização de uma tarefa final sobre temas selecionados da obra em análise, a qual será antecederida dos três momentos que se seguem: - Sorteio dos tópicos de análise a trabalhar por cada equipa. - Explicação da tarefa a realizar: cada equipa deverá trabalhar cooperativamente sobre um dos temas selecionados, com vista à elaboração de um trabalho escrito e apresentação oral do mesmo à turma. - Distribuição de Roteiros de Apoio à realização das tarefas pelas equipas.	Tarefas finais (Anexo 7.4)
				40'
				4'
			3. Observação direta pelo professor do trabalho realizado em equipa.	Roteiros de Apoio às Equipas (Anexo 7.5) Grelha de observação do

Prática de Ensino Supervisionada - Português

				trabalho de equipa pelo professor (Anexo 7.6)	
--	--	--	--	---	--

Método avaliativo utilizado: Observação direta.

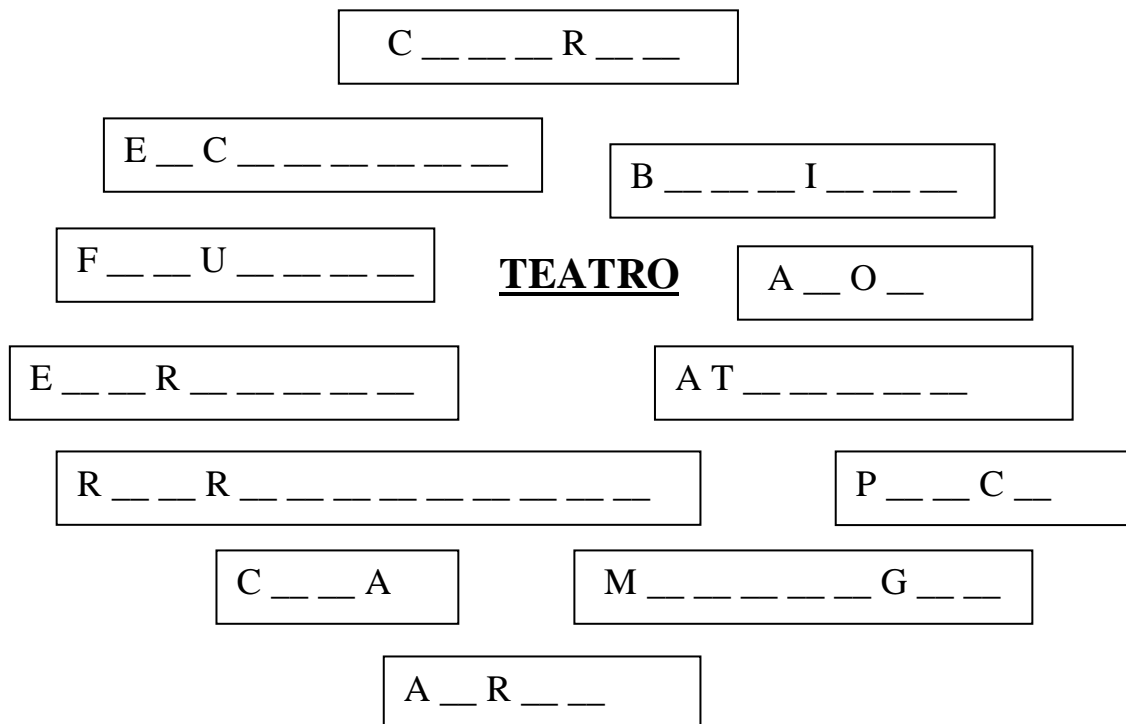
Manual adotado: *Entre Margens 12*, Porto Editora.

Aferição de leitura da peça *Felizmente Há Luar!*

A cada equipa será atribuído o Conjunto de Atividades I ou II, que deverão ser realizados de forma cooperativa, de acordo com uma divisão de tarefas prévia e consequente organização do trabalho.

Conjunto de Atividades I¹

1. **Diagrama.** Complete os espaços do diagrama seguinte, de modo a formar palavras relacionadas com o teatro.



¹ Adaptado de Reis, F., Santos, Mª M. e Gonçalves, Mª (2001). *Felizmente Há Luar! de Luís de Sttau Monteiro – Análise da obra*. Coleção Novas Leituras. (3.ª Ed.) Lisboa: Texto Editora.

2. Texto lacunar. Com base na leitura da peça, complete adequadamente os espaços seguintes:

A dada altura, várias personagens do povo conversam, falando da sua (1) _____ e da (2) _____ a que estão sujeitos, sem esperança, a menos que Gomes Freire deite mão à situação. Mas, (3) _____, uma das personagens, dissuade-as, dizendo que os generais e os ricos são aliados do Poder e, portanto, inimigos do (4) _____. Depois, em diálogo privado com dois polícias, incumbidos da missão de o levarem junto do (5) _____, Vicente revela que os seus argumentos enganadores do povo fazem parte do serviço que presta ao poder, com o objetivo de ser promovido a uma posição social que o tire da miséria que o viu nascer. Assim, Vicente é incumbido por D. Miguel de vigiar a casa do general (6) _____.

O general britânico Beresford, outro governador, vem anunciar a D. Miguel que se prepara uma (7) _____, segundo informações que recebera do Capitão Andrade Corvo. D. Miguel intima o último e, ainda, Morais Sarmiento a desempenharem com zelo a missão de (8) _____ os chefes da conjura.

Os três membros da Junta estão profundamente (9) _____ ante os méritos de uma personagem cujo nome não revelam; e, apesar do desprezo a que eles se votam mutuamente, unem-se em torno do interesse comum de conservarem o seu estatuto social.

Os (10) _____ trazem informações, mas é (11) _____ quem pronuncia o nome de Gomes Freire como sendo o chefe da conjura, o qual, até aí, não haviam ousado pronunciar.

(12) _____ ordena a prisão dos conjurados, aproveitando a oportunidade para orquestrar uma campanha difamatória e (13) _____, de persuasão pela emoção, com o intuito de criar um clima psicológico e social específico, que se ajustasse à realidade (14) _____ que se vivia então.

CHAVE:

Miséria	Vicente	repressiva	Gomes Freire de Andrade
Povo	Governador	revolução	denunciar
Andrade Corvo	amedrontados	Opressão	
D. Miguel	Propagandista	delatores	

3. Escolha múltipla. Nos grupos que se seguem, identifiquem as afirmações verdadeiras referentes à obra em análise:

1. A personagem popular com mais consciência de classe e da sua miséria é ... :

1.1. o Antigo Soldado.

1.2. Manuel.

1.3. Vicente.

2. Os valores em que Vicente acredita são ... :

2.1. o dinheiro e a força.

2.2. o amor e a fidelidade.

2.3. a lealdade e a honestidade.

3. O que Beresford anuncia a D. Miguel é a existência, em Lisboa, de ... :

3.1. um comício.

3.2. uma reunião secreta.

3.3. uma conjura.

4. Os denunciante são ... :

4.1. Vicente e Morais Sarmiento.

4.2. Andrade Corvo, Vicente e Morais Sarmiento.

4.3. Andrade Corvo e Manuel.

5. No início do segundo Ato, a polícia ... :

5.1. proíbe os ajuntamentos e obriga o povo a dispersar.

5.2. pactua com o povo.

5.3. exerce a força e a violência.

6. Para Sousa Falcão, a classe dirigente é ... :

6.1. dedicada aos interesses da pátria.

6.2. segura e corajosa.

6.3. insegura, mesquinha, receosa e materialista.

7. Beresford acusa Gomes Freire de defender os interesses ... :

7.1. populares e liberais.

7.2. dos ricos e poderosos.

7.3. do Rei ausente.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 08.04.2015

Aferição de leitura da peça *Felizmente Há Luar!*

A cada equipa será atribuído o Conjunto de Atividades I ou II, que deverão ser realizados de forma cooperativa, de acordo com uma divisão de tarefas prévia e consequente organização do trabalho.

Conjunto de Atividades II¹

1. *Puzzle de frases.* Façam corresponder as expressões da coluna da esquerda às da coluna da direita, de forma a obterem frases verdadeiras.

1. A personagem que andou na guerra com Gomes Freire e que muito o admira
A ambição de Vicente é
Perante D. Miguel, Andrade Corvo caracteriza Morais Sarmento
4. A loja maçónica situada na Rua de São Bento chamava-se
5. Os denunciantes eram
6. As personagens que intimam Morais Sarmento e Andrade Corvo a obterem a proclamação são
7. O objetivo da conspiração é
8. Quem profere o nome de Gomes Freire de Andrade como chefe da conjura é
9. O botequim onde Morais Sarmento encontrou Calheiros chamava-se
10. A personagem que a todos convém que seja o chefe da conspiração é
11. Gomes Freire de Andrade foi levado para
12. A atuação da polícia no início do segundo Ato é
13. Rita, ao informar Manuel da prisão de Gomes Freire de Andrade, está
14. A frase sentenciosa proferida

A. indiferente.
B. São Julião da Barra.
C. Andrade Corvo, Vicente e Morais Sarmento.
D. Proibir os ajuntamentos e obrigar o povo a dispersar.
E. o general Gomes Freire de Andrade.
F. é o Antigo Soldado.
G. Virtude.
H. as razões do Estado.
I. de “patriota”.
J. D. Miguel e o general Beresford.
K. implantar no reino o sistema das cortes.
L. Andrade Corvo.
M. desesperada, angustiada e receosa.
N. a esperança que Matilde

¹ Adaptado de Reis, F., Santos, Mª M. e Gonçalves, Mª (2001). *Felizmente Há Luar! de Luís de Sttau Monteiro – Análise da obra*. Coleção Novas Leituras. (3.ª Ed.) Lisboa: Texto Editora.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 08.04.2015

por Sousa Falcão acerca da vida é:
15. A frase que Matilde profere sistematicamente durante o monólogo, antes de ir falar com Beresford, é:
16. A personagem que informa Matilde de que não autorizavam visitas a Gomes Freire de Andrade é
17. A saia verde que Gomes Freire de Andrade tinha comprado a Matilde e à qual ela faz referência simboliza
18. Perante a súplica de Matilde, Principal Sousa mostra-se
19. Frei Diogo vê Gomes Freire de Andrade como um
20. Para justificar a prisão e condenação de Gomes Freire de Andrade, Principal Sousa aponta

alimenta de poder ainda viver com Gomes Freire de Andrade.
O. Sousa Falcão.
P. Marrare.
Q. “Todos somos chamados, pelo menos uma vez, a desempenhar um papel que nos supera. É nesse momento que justificamos o resto da vida, perdida no desempenho de pequenos papéis indignos do que somos.”
R. “e não sabemos por onde começar.”
S. santo: “Se há santos, Gomes Freire é um deles...”
T. ter uma carruagem, criado de libré e o povo a bater-lhe à porta.

2. Verdadeiro / Falso. Identifiquem as frases verdadeiras (V) ou falsas (F), corrigindo as últimas.

V F

1. O rei D. João VI encontrava-se em Portugal.		
2. Um dos governadores do reino é D. Miguel Pereira Forjaz.		
3. O representante do poder eclesiástico é o Principal Sousa.		
4. Quem informa Beresford da conjura em Lisboa é Vicente.		
5. A pensão anual de Beresford é de 16 000 escudos.		
6. A personagem que convém a todos que seja o chefe da conspiração é Sousa Falcão.		
7. Gomes Freire de Andrade foi escoltado para o forte de São Julião da Barra.		
8. Os conjurados queriam implantar um governo conservador.		
9. Por ter sido denunciante, a recompensa de Vicente foi ser chefe da polícia.		
10. A personagem que informa Matilde de que pode visitar o seu marido é Sousa Falcão.		
11. O único amigo e confidente de Matilde e Gomes Freire é o Antigo Soldado.		
12. Perante a súplica de Matilde, a atitude do Principal Sousa é de total indiferença.		

3. *Identificação de locutores.* Identifiquem os locutores das seguintes frases e detetem, na peça, pelo menos, mais duas frases sentenciosas e seus enunciadores.

1. “São tantas as portas que se nos fecham, que acabamos por ter medo das que se abrem à nossa frente...”

2. “A simples existência de certos homens é já um crime.”

3. “Em política, quem não é por nós, é contra nós.”

4. “Ninguém pode servir a dois senhores: porque ou há-de odiar a um e amar o outro, ou há-de afeiçoar-se a um e desprezar o outro.”

5. “Os degraus da vida são logo esquecidos por quem sobe a escada...”

6. “Todos somos chamados, pelo menos uma vez na vida, a desempenhar um papel que nos supera. É nesse momento que justificamos o resto da vida (...).”

Principais tópicos de análise da peça *Felizmente há Luar!*

1. Considerando a diegese da peça, identifiquem os seus principais tópicos de leitura e explicitem-nos cronologicamente, de forma a construírem um guião de leitura.

2. Descrevam a organização da peça, a nível das suas estruturas interna e externa.

3. Como é tratada a questão do *tempo* na peça? E quanto ao *espaço*?
Elaborem um trabalho escrito sobre ambas as questões.

Temas de trabalho – *Felizmente há Luar!*

4. Qual o tratamento dado pelo autor ao elenco de personagens? E de que forma as outras personagens tratam, ou perspetivam, Gomes Freire de Andrade?

5. Como estão tratadas as questões do discurso, a nível dos registos utilizados, e da linguagem, incluindo os símbolos aludidos, na peça?

6. Tendo em conta que se encontram frente a um texto dramático de características particulares, discorram sobre a sua singularidade no quadro de uma literatura de reação – anos 60 do século XX, em Portugal –, juntando à vossa discussão o carácter épico e trágico da peça.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 08.04.2015

1. Considerando a diegese da peça, identifiquem os principais tópicos de leitura da peça e explicitem-nos cronologicamente, de forma a construírem um guião de leitura.

ATO	Tópico de Leitura
I	<ul style="list-style-type: none">• Várias personagens do povo dialogam falando da miséria e opressão em que vivem. Alimentam a esperança de que o general, amigo do povo, as salve da situação em que se encontram. Vicente, por sua vez, quer mostrar-lhes que os generais, estando aliados ao poder, também são inimigos do povo – “o que interessa a uns interessa aos outros, e a todos interessa que a gente viva assim”.• (...)• D. Miguel ordena a prisão em massa dos conjurados e pela via propagandista tenta criar um clima psicológico e social adequado à repressão e que justifique este seu ato.
ATO	Tópico de Leitura
II	<ul style="list-style-type: none">• Manuel representa, por momentos, dois papéis: o de mendigo (humilde) e o de nobre (indiferente e ríspido) e, através do seu monólogo, sabe-se que prenderam Gomes Freire de Andrade e o levaram para o forte de São Julião da Barra, de madrugada.• (...)• Matilde profetiza com o clarão da fogueira o início de uma revolução que porá fim à opressão e à ditadura. Numa noite em que "felizmente há luar!", o clarão poderá ser visto por todos e todos poderão testemunhar não apenas a morte de Freire de Andrade, mas também o germinar das sementes da revolução por parte de um povo oprimido.

2. Descrevam a organização da peça, a nível das suas estruturas externa e interna.

– Estrutura Externa –

Os atos não estão divididos em cenas. Pode-se, contudo, delimitar alguns momentos e contextos específicos. Por exemplo, no início do Ato I, temos, dialogando entre si, Manuel, Rita, 1.º Popular, 2.º Popular, 3.º Popular, Uma Velha, o Antigo Soldado, Uma Voz e, ainda, Outra Voz. Que outros momentos e contextos se podem encontrar ao longo da peça?

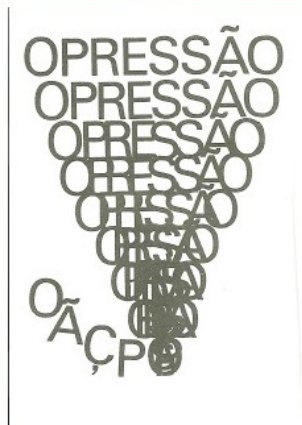
– Estrutura Interna –

O Ato I trata, antes de mais, de um processo de incriminação, e de seguida, de prisão dos incriminados. Considerando estes aspetos, como se desenvolve a ação?

Sobre o Ato II, podemos afirmar que há, primeiramente, uma tentativa de ilibação/perdão dos incriminados, pela ação de uma personagem específica, logo seguida da rápida e severa punição dada aos mesmos, pelos incriminadores. Como se desenrola este processo?

3. Como é tratada a questão do *tempo* na peça? E quanto ao *espaço*? Elaborem um trabalho escrito sobre ambas as questões propostas.

- *Tempo histórico* da peça:
 - Os antecedentes e as causas da situação política e económica que se vivia em Portugal, em 1817;
 - O quadro político e social de Portugal no tempo da história retratada na peça – o advento do liberalismo, de 1820;
- *Tempo da escrita* da peça:
 - O quadro político e social dos anos 60 do século XX, em Portugal – antecedentes e consequentes;



O'Neill, A. (1972)

- *Espaço*: o espaço é tratado de forma muito difusa, sendo que é, muitas vezes, nas didascálias e nas falas das personagens que encontramos referências a esta questão. A ação decorre em Lisboa, em três espaços principais.

4. Qual o tratamento dado pelo autor ao elenco de personagens? As personagens a caracterizar são:

- Gomes Freire de Andrade;
- Matilde de Melo;
- D. Miguel Pereira de Forjaz;
- O General Beresford;
- Principal Sousa;
- Vicente;
- Andrade Corvo e Morais Sarmiento;
- Sousa Falcão;
- Manuel.

E de que forma as outras personagens tratam, ou perspetivam, Gomes Freire de Andrade?

5. Como estão tratadas as questões do discurso* – a nível dos registos utilizados – e da linguagem** – incluindo os símbolos aludidos e as indicações cénicas –, na peça?

* Há, no plano discursivo da peça, uma pluralidade de registos, através dos quais o autor deixa transparecer a sua posição ideológica:

- abstrato;
- figurativo;
- avaliativo;
- conotativo.

** No plano da linguagem, os recursos estilísticos utilizados são vários:
Por exemplo:

- | | |
|---------------|--------------------------|
| - Antítese; | - Imagem; |
| - Comparação; | - Interrogação retórica; |
| - Hipálage; | - Ironia; |
| - Hipérbole; | - Metáfora |

Os símbolos: o título da peça, a luz, a noite, o luar ...

6. Tendo em conta que se encontram frente a um texto dramático de características particulares, discorram sobre a sua singularidade no quadro de uma literatura de reação, juntando à vossa discussão o carácter épico e trágico da peça.

- O teatro épico de Bertold Brecht – a revolta contra o poder e o Homem em constante transformação;
- O drama narrativo de carácter social que procurava despertar a consciência do espectador – textos que tentavam contornar a censura;
- Preocupação com o Homem e com o seu destino, a luta contra a miséria, a alienação e a crise de valores, assente numa moral apodrecida;
- Estrutura clássica e trágica da peça: o *desafio*, a *peripécia*, o *reconhecimento*, a *catástrofe* (ou *sofrimento*) e o *desenlace*.

Prática de Ensino Supervisionada - Português

Escola Secundária Quinta do Marquês

Professor cooperante: Carlos Lopes

Professor estagiário: João Teixeira

Data: 14 / 04 / 2015

Ano/Turma: 12.º B

Disciplina: Português

A Aprendizagem Cooperativa (AC) como metodologia de ensino-aprendizagem e estrutura didática para o estudo da peça <i>Felizmente Há Luar!</i>				
Domínios de Referência	Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades e estratégias de ensino	Recursos / Materiais
AC	Refletir sobre a prática cooperativa levada a cabo pela equipa.	Heteroavaliação do trabalho realizado em cooperação.	1. Distribuição da <i>Revisão do Plano de Equipa</i> , com o objetivo de promover a autocritica e a reflexão sobre o trabalho realizado individualmente e pelo grupo.	Revisão do Plano de Equipa (Anexo 8.2)
AC / Educação Literária / Escrita	Trabalhar de forma cooperativa na prossecução de objetivos comuns.	A peça <i>Felizmente Há Luar!</i> , por tópicos de análise: - Principais tópicos de leitura; - Estruturas interna e externa; - Tempo e espaço; - Caracterização das personagens; - Registos de discurso e de linguagem; - O texto dramático na peça, de caráter épico e trágico.	2. Continuação da realização da tarefa final sobre tópicos selecionados da obra em análise. 3. Observação direta pelo professor do trabalho realizado em equipa.	Manual e internet. Grelha de observação do trabalho de equipa pelo professor (Anexo 8.3)
				Tempo (90')
				5'
				85'

Método avaliativo utilizado: Observação direta.

Manual adotado: *Entre Margens 12*, Porto Editora.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 10.04.2015

Revisão do Plano da Equipa¹	
Disciplina:	
Nome da Equipa:	

Atingimos os objetivos da Equipa?

Objetivos propostos	Sim	Não	Temos de melhorar, porque...
1			
2			
3			
4			
5			

Desempenhámos corretamente o nosso papel?

Papel:	Tenho de melhorar em ...	Fi-lo bem, porque ...
Coordenador (a)		
Assistente		
Secretário (a)		
Investigador (a)		

Relativamente aos compromissos pessoais assumidos, ...

Nome:	Compromisso pessoal	NM	B	MB

Legenda: NM – Necessário melhorar; B – Bem; MB – Muito bem.

¹ Pujolàs e Ramón (Coord.) (s/d). *Proyecto PAC: Programa CA/AC “Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar” para enseñar a aprender en equipo*, p. 14. Consultado a 02.04.2015.

Valorização global do trabalho de equipa.

Indicadores de desempenho	NM	B	MB
Os objetivos foram cumpridos de forma competente.			
O esforço e dedicação em prol do coletivo estiveram sempre presentes.			
Terminámos as tarefas dentro do tempo previsto.			
Rentabilizámos o tempo para realizar um trabalho sério e comprometido.			
O que é que fizemos especialmente bem, enquanto equipa?			
Em que é que necessitamos de melhorar?			

Legenda: NM – Necessário melhorar; B – Bem; MB – Muito bem.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 08.04.2015

Como se desenrola o trabalho da equipa_____?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
O grupo partilha e discute as suas ideias.					
Os elementos do grupo escutam-se mutuamente.					
Os elementos do grupo colocam questões pertinentes.					
Os elementos do grupo encorajam-se mutuamente.					
As situações de desacordo são tratadas de forma educada.					
A concentração no trabalho individual e de equipa esteve sempre presente.					
Os elementos do grupo ajudam-se mutuamente na reformulação e enriquecimento de ideias.					
Os elementos do grupo ajudam-se nas sínteses das suas ideias.					
Os elementos do grupo ajudam-se na reflexão sobre os progressos no trabalho de equipa.					
Os elementos do grupo estabelecem novos objetivos.					

Lopes e Silva (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor* (quadro adaptado de: Goldstein, A. P. et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca)

Prática de Ensino Supervisionada - Português

Escola Secundária Quinta do Marquês

Professor cooperante: Carlos Lopes

Professor estagiário: João Teixeira

Data: 15 / 04 / 2015

Ano/Turma: 12.º B

Disciplina: Português

A Aprendizagem Cooperativa (AC) como metodologia de ensino-aprendizagem e estrutura didática para o estudo da peça <i>Felizmente Há Luar!</i>				
Domínios de Referência	Objetivos e Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades e estratégias de ensino	Recursos / Materiais
AC / Educação Literária / Escrita	Trabalhar de forma cooperativa na prossecução de objetivos comuns.	A peça <i>Felizmente Há Luar!</i> , por temas de análise: - Principais tópicos de leitura; - Estruturas interna e externa; - Tempo e espaço; - Caracterização de personagens; - Registos de discurso e de linguagem; - O texto dramático na peça, de caráter épico e trágico.	1. Conclusão da realização da tarefa final sobre tópicos selecionados da obra em análise. 1.1. Observação direta e sistemática do trabalho realizado em equipa e de acordo com os princípios da AC.	Manual e internet.
Oralidade	Apresentar oralmente o trabalho da equipa.			60'
AC	Analisar de forma crítica o trabalho realizado individualmente.			10'

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 15.04.2015

Como participei no trabalho de equipa? (2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico e Ensino Secundário)

Assinala a tua resposta com uma cruz. **Sim Não**

Partilhei as minhas ideias.			No meu grupo, consegui fazer (muito) bem o seguinte:
Escutei os outros e/ou estive atento ao que os meus colegas diziam.			
Fiz perguntas pertinentes.			
Encorajei os meus companheiros.			
Manifestei desacordo de uma forma educada.			
Estive concentrado no trabalho individual e de equipa.			Futuramente, os meus objetivos serão os seguintes:
Ajudei a reformular as ideias dos outros.			
Ajudei a enriquecer as ideias dos outros.			
Resumi as minhas ideias e as dos outros.			
Refleti sobre os progressos que fiz no trabalho de equipa.			
Estabeleci novos objetivos.			Para alcançarmos os nossos objetivos, necessitei de seguir as seguintes etapas:
			Os recursos (humanos e materiais) de que necessitei para alcançar os meus objetivos foram os seguintes:

Lopes e Silva (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor* (quadro adaptado de: *Des Outils pour favoriser les apprentissages*. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005)

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 15.04.2015

Como se desenrola o trabalho da equipa_____?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
O grupo partilha e discute as suas ideias.					
Os elementos do grupo escutam-se mutuamente.					
Os elementos do grupo fazem perguntas pertinentes.					
Os elementos do grupo encorajam-se mutuamente.					
As situações de desacordo são tratadas de forma educada.					
A concentração no trabalho individual e de equipa esteve sempre presente.					
Os elementos do grupo ajudam-se mutuamente na reformulação e enriquecimento de ideias.					
Os elementos do grupo ajudam-se nas sínteses das suas ideias.					
Os elementos do grupo ajudam-se na reflexão sobre os progressos no trabalho de equipa.					
Os elementos do grupo estabelecem novos objetivos.					

Lopes e Silva (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor* (quadro adaptado de: Goldstein, A. P. et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca)

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

CrITÉrios de avaliação e classificação das tarefas finais

No que se refere às tarefas finais de cada aula, constituídas, todas elas, por exercícios que incidem sobre o domínio da produção escrita, e visto tratar-se de um grupo de 12.º ano de escolaridade que realizará, portanto, no final do ano letivo, exames finais de ciclo, as mesmas serão corrigidas e cotadas de acordo com os Critérios de Classificação utilizados nos Exames Nacionais referentes ao ano letivo transato, disponíveis em linha¹.

Assim, a cotação da tarefa será distribuída por parâmetros de estruturação temática e discursiva (ETD), cotados para 12 valores, e de correção linguística (CL), cotados para 8 valores. Os critérios de classificação relativos à ETD apresentam-se organizados por níveis de desempenho nos parâmetros seguintes: (A) tema e tipologia, (B) estrutura e coesão, (C) léxico e adequação discursiva. Para cada parâmetro, estão previstos três níveis de desempenho descritos e dois níveis de desempenho intercalares não descritos. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação.

Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

Sempre que uma resposta não atinja o nível 1 de desempenho num parâmetro, é atribuída a classificação de zero pontos nesse parâmetro.

A atribuição da classificação de zero pontos no parâmetro A (tema e tipologia) implica a atribuição de zero pontos em todos os parâmetros da estruturação temática e discursiva.

Às respostas classificadas com zero pontos na estruturação temática e discursiva deve atribuir-se também a classificação de zero pontos no parâmetro da correção linguística.

Os descontos por aplicação dos fatores de desvalorização relativos à correção linguística são efetuados até ao limite das pontuações indicadas nos critérios específicos de classificação.

Se da aplicação dos fatores de desvalorização relativos à correção linguística resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída a classificação de zero pontos neste parâmetro.

¹ <http://bi.iave.pt/exames/exames/eSecundario/765/?listProvas>, consultado a 29.01.2015

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRIPTORIOS DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	6	4,8	3,6	2,4	1,2
A Tema e tipologia	<ul style="list-style-type: none"> Trata, sem desvios, o tema proposto. Mobiliza informação ampla e diversificada com eficácia argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada: <ul style="list-style-type: none"> produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; define com clareza o seu ponto de vista; fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> Trata o tema proposto, embora com alguns desvios. Mobiliza informação suficiente, com eficácia argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades; define o seu ponto de vista, eventualmente com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade; fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, apresentando um único exemplo significativo (ou dois exemplos pouco adequados), ou fundamenta a perspectiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos significativos. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> Aborda lateralmente o tema proposto. Mobiliza muito pouca informação e com eficácia argumentativa reduzida: <ul style="list-style-type: none"> produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível; não define um ponto de vista concreto; apresenta um texto em que traços do tipo solicitado se misturam, sem critério, com os de outros tipos textuais.

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRIPTORIOS DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	4	3,2	2,4	1,6	0,8
B Estrutura e coesão	<ul style="list-style-type: none"> Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação adequada e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; marca corretamente os parágrafos; utiliza, adequadamente, conectores diversificados e outros mecanismos de coesão textual. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> Redige um texto satisfatoriamente estruturado, refletindo uma planificação com algumas insuficiências e evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), nem sempre devidamente articuladas entre si ou com desequilíbrios de proporção mais ou menos notórios; marca parágrafos, mas com algumas falhas; utiliza apenas os conectores e os mecanismos de coesão textual mais comuns, embora sem incorreções graves. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> apresenta um texto em que não se conseguem identificar claramente três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) ou em que estas estão insuficientemente articuladas; raramente marca parágrafos de forma correta; raramente utiliza conectores e mecanismos de coesão textual ou utiliza-os de forma inadequada.

PONTUAÇÃO PARÂMETRO	DESCRIPTORIOS DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
	2	1,6	1,2	0,8	0,4
C Léxico e adequação discursiva	<ul style="list-style-type: none"> – Mobiliza, com intencionalidade, recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, figuras de retórica e tropos, procedimentos de modalização, pontuação...). – Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e assinalados graficamente (com aspas ou sublinhados). 	NÍVEL INTERCALAR	<ul style="list-style-type: none"> – Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado. – Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global. 	NÍVEL INTERCALAR	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza vocabulário elementar e restrito, frequentemente redundante e/ou inadequado. – Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo inadequado.

Fatores de desvalorização

– correção linguística

Fatores de desvalorização	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • erro inequívoco de pontuação • erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula e erro de translineação) • erro de morfologia • incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra 	0,4
<ul style="list-style-type: none"> • erro de sintaxe • impropriedade lexical 	0,8

A repetição de um erro de ortografia na mesma resposta (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula e erro de translineação) deve ser contabilizada como uma única ocorrência.

- Limites de extensão (resposta extensa)

Sempre que não sejam respeitados os limites relativos ao número de palavras indicados na instrução do item, deve ser descontado um ponto por cada palavra (a mais ou a menos), até ao máximo de cinco (1x5) pontos, depois de aplicados todos os critérios definidos para o item. Caso a resposta apresente uma extensão inferior a oitenta palavras, é-lhe atribuída a classificação de zero pontos.

Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex: /2014/).

Nos casos em que da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à resposta a classificação de zero pontos.

Grelha de classificação dos trabalhos finais

Equipa	ETDⁱ 12 valores			CLⁱⁱ 8 valores	Nota final 20 valores
	A 6 v	B 4 v	C 2 v		
Chico e as Babes – tema 1					
Damas Quentes e o Pombal – tema 2					
Os veteranos – tema 3					
Os Golfinhos Fabulosos – tema 4					
Os Ases – tema 5					

ⁱ Estruturação temática e discursiva, com um total possível de 12 pontos.

ⁱⁱ Correção linguística, com um total possível de 8 pontos.

Português – 12.º ano

Professor: João Teixeira

Avaliação e classificação das tarefas finais

Equipa	ETDⁱ 12 valores			CLⁱⁱ 8 valores	Nota final 20 valores
	A 6 v	B 4 v	C 2 v		
Chico e as Babes – tema 1	6	4	1,6	4, 8	16,4
Damas Quentes e o Pombal – tema 2	6	4	1,6	5,6	17,2
Os veteranos – tema 3	3,6	1,6	1,6	4	10,8
Os Golfinhos Fabulosos – tema 4	6	4	1,2	6,4	17,2
Os Ases – tema 5	6	3,2	1,6	4,4	15,2
Os traquinas – tema 6	4,8	3,2	1,6	5,6	15,2

ⁱ Estruturação temática e discursiva, com um total possível de 12 pontos.ⁱⁱ Correção linguística, com um total possível de 8 pontos.

8.º Curso Grupo B

Clase número 1

Duración: 90 minutos.

Fecha: veintinueve de abril de 2015

Plan de clase: ¡Aprendemos más y mejor si lo hacemos juntos!

TABLA

Paso n.º	Tiempo estimado	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Interacción ¹	Destrezas ²	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos (<i>de varios tipos, funcionales, léxicos, gramaticales y socioculturales...</i>)
Uno	2'	Preguntar a un alumno por el número de la lección y escribirlo en la pizarra.	Copiar la lección en el cuaderno.	P→GG A→P	CO EO	Pizarra y rotulador.	Contenidos léxicos: Los números cardinales y las fechas, por extenso.
Calentamiento							
Dos	8'	Conversar con los alumnos, de forma informal pero orientada, sobre sus experiencias de trabajo en grupo: (1) <i>¿Qué representa para vosotros el trabajo en grupo?</i> (2) <i>¿Qué experiencia tenéis de trabajar en grupo?</i>	Reflexionar sobre la experiencia previa de trabajo en grupo tradicional. Contestar al profesor.	P→GG A→P	CO EO	Pizarra y rotulador.	Contenidos socioculturales: La experiencia previa de los alumnos sobre el trabajo en grupo tradicional.
Desarrollo							
Tres	15'	Presentar el Aprendizaje Cooperativo (AC) a los	Escuchar al profesor y sacar notas sobre el asunto.	P→GG A→P	CO EO	Ordenador y proyector.	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con el

¹ Subtítulos: **P** – profesor; **A** – alumno; **GG** – gran grupo; **Pa** – pareja; **EQ** – equipo.

² Subtítulos: Comprensión oral (**CO**) y Expresión oral (**EO**); Comprensión escrita (**CE**) y Expresión escrita (**EE**).

		<p>alumnos:</p> <p>(1) <i>¿Qué es el AC?</i></p> <p>(2) <i>¿Cuáles son sus elementos esenciales?</i></p> <p>(3) <i>¿Qué características presenta?</i></p> <p>(4) <i>¿Cómo se pone en práctica?</i></p> <p>(5) <i>¿Cuáles son sus beneficios?</i></p>				Diapositivas sobre el AC (Anejo 10.2).	AC: cooperación, interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción cara a cara, competencias sociales, evaluación del equipo.	
								Contenidos funcionales: Registrar y tratar la información a través de la tomada de notas y del registro de tópicos e ideas clave.
								Contenidos socioculturales: Conocer las potencialidades y ventajas del trabajo cooperativo en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
Cuatro	15'	<p>Repartir unas tarjetas entre los alumnos y plantear una dinámica que:</p> <p>(1) resuma las principales características del funcionamiento de un grupo de aprendizaje tradicional;</p> <p>(2) resuma las principales características del funcionamiento de un equipo de aprendizaje cooperativo;</p>	<p>En parejas, reflexionar sobre la información del paso anterior y sobre la frase que les toque en la tarjeta e indicar si pertenece al ámbito del trabajo de grupo tradicional o al del trabajo cooperativo.</p>	<p>P→GG Pa→P</p>	<p>CO CE EO</p>	<p>Ordenador y proyector.</p> <p>Tarjetas (Anejo 10.3).</p>	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con las diferencias entre el trabajo de grupo tradicional y el del equipo cooperativo: liderazgo, reparto de responsabilidades, aportación individual, éxito (del equipo), retroalimentación, interdependencia positiva.	Contenidos funcionales: Identificar los rasgos principales de las dinámicas de trabajo en grupo tradicional

						por oposição a las del trabajo cooperativo.
						Contenidos socioculturales: Las ventajas y beneficios de trabajar en cooperación.
Sistematización de todo lo aprendido						
Cinco	40'	Constituir los equipos de trabajo cooperativo de base heterogénea, según los criterios siguientes: - Género; - Calificaciones obtenidas en el último examen; - Puntuaciones obtenidas en la sección de producción escrita del último examen. - Conocimiento particular del profesor sobre cada alumno. Repartir los Cuadernos de Equipo entre los equipos y explicarles los pasos a seguir:	Agruparse en equipos cooperativos de acuerdo con las instrucciones dadas por el profesor y:	P→GG A→P	CO EO	<p>Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con características personales de elementos de un equipo cooperativo.</p> <p>Contenidos funcionales: Formar equipos cooperativos y decidir sobre quién hace qué.</p> <p>Contenidos socioculturales: La importancia de trabajar con equipos heterogéneos como principal medio de desarrollo individual y grupal.</p> <p>La importancia de tener reglas de funcionamiento en un equipo de trabajo.</p> <p>Comprender las exigencias de un dado rol y de su (s) función (es) y demostrar la predisposición para cumplirlo.</p> <p>Repartir tareas entre elementos de un equipo cooperativo.</p>

		equipo.	elemento del equipo cooperativo.				La importancia de desarrollar habilidades sociales de interacción y comunicación interpersonales.
Seis	2'	(4) Rellenar los Planes de Equipo de acuerdo con las instrucciones del profesor. Mediar el proceso de atribución de responsabilidades individuales y de registro en el Plan de Equipo. Escribir los contenidos de la clase en la pizarra y pedir a los alumnos que los copien en sus cuadernos.	(4) Rellenar los Planes de Equipo de acuerdo con las instrucciones del profesor. Copiar los contenidos en el cuaderno.	P→GG	EE	Pizarra. Rotulador.	<i>El Aprendizaje Cooperativo.</i>

Contenidos: Aprender y trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El Aprendizaje Cooperativo como instrumento de crucial importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El Aprendizaje Cooperativo (AC)

- ¿Qué es el AC?
- ¿Cuáles son sus elementos esenciales?
- ¿Qué características presenta?
- ¿Cómo se pone en práctica?
- ¿Cuáles son sus beneficios?

¿Qué es la cooperación y en qué consiste el AC?

- ▶ La cooperación, o el AC, consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.
- ▶ El AC es una metodología educativa que consiste en potenciar el aprendizaje individual a través del aprendizaje en equipo.

Elementos esenciales del AC.

- ▶ La interdependencia positiva
- ▶ La responsabilidad individual y de grupo
- ▶ La interacción cara a cara
- ▶ Las competencias sociales
- ▶ Evaluación del equipo

Véase algunas de sus características:

- ▶ Comunes a los diversos abordajes de AC:
 - ▶ Pequeños grupos de aprendizaje.
 - ▶ Actividades de aprendizaje apropiadas al trabajo en equipo.
 - ▶ Tareas y objetivos de aprendizaje comunes, para motivar los comportamientos cooperativos.

¿Cómo se pone en práctica?

- ▶ Constitución de equipos cooperativos, según un criterio de heterogeneidad.
- ▶ Atribución de responsabilidades y objetivos individuales y grupales.
- ▶ Establecimiento de reglas de funcionamiento del equipo.

Beneficios del AC.

- ▶ El AC conlleva beneficios de orden variado:
 - ▶ Sociales
 - ▶ Psicológicos
 - ▶ Académicos
 - ▶ En la evaluación

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 29.04.2015

1. Indicad las principales características de un grupo de trabajo tradicional comparado con un equipo de trabajo cooperativo.

Grupo de trabajo tradicional	Equipo de trabajo cooperativo

Diferencias entre grupos de trabajo tradicional y equipos de trabajo cooperativo.

Adaptado de Fontes e Freixo (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*, p. .

- 1. Interdependencia positiva.
- 2. Responsabilidad individual.
- 3. Liderazgo y reparto de responsabilidades.
- 4. Todos los elementos contribuyen al éxito del grupo.
- 5. Observación y retroalimentación por parte del profesor al grupo.
- 6. El grupo evalúa su funcionamiento y propone objetivos para mejorarlo.
- 7. No hay interdependencia positiva.
- 8. No se asegura la responsabilidad individual.
- 9. El liderazgo se concentra en un alumno y las responsabilidades no son compartidas.
- 10. El éxito del grupo depende, muchas veces, del aporte de un solo elemento.
- 11. El profesor no observa al grupo o lo hace esporádicamente por lo que el trabajo se hace afuera del aula.
- 12. El grupo no evalúa sistemáticamente su funcionamiento.

2. Tarjetas para recortar:

- 1. Interdependencia positiva.
- 2. Responsabilidad individual.
- 3. Liderazgo y reparto de responsabilidades.
- 4. Todos los elementos contribuyen al éxito del grupo.
- 5. Observación y retroalimentación por parte del profesor al grupo.
- 6. El grupo evalúa su funcionamiento y propone objetivos para mejorarlo.
- 7. No hay interdependencia positiva.

- 8. No se asegura la responsabilidad individual.
- 9. El liderazgo se concentra en un alumno y las responsabilidades no son compartidas.
- 10. El éxito del grupo depende, muchas veces, del aporte de un solo elemento.
- 11. El profesor no observa al grupo o lo hace esporádicamente por lo que el trabajo se hace afuera del aula.
- 12. El grupo no evalúa sistemáticamente su funcionamiento.

Español – Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 29.04.2015

1. Estas son las Reglas de Funcionamiento de vuestro equipo. Podéis incluir, excluir o cambiar reglas de esta propuesta, mediante una decisión del equipo.

REGLAS DE FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO

- Respetar la opinión de los compañeros, pues todos los aportes son válidos e igualmente importantes.
- Discutir ideas en conjunto respetando el principio de cortesía.
- Utilizar adecuadamente recursos verbales y no verbales – postura, tono de voz y expresividad, pertinencia de la participación –, hacia una comunicación eficaz y enriquecedora.
- Compartir conocimientos, ideas y materiales.
- Participar activamente en el trabajo del equipo, en la resolución de las actividades propuestas y en la realización del producto final.
- Elogiar a los demás por su trabajo cuando lo merezcan y ayudarles siempre que sea necesario. Saber ayudar es tan importante como saber recibir la ayuda de un compañero.
- Criticar las ideas de los demás de forma constructiva.
- Ser tolerante y aceptar las diferencias a la hora de gestionar los conflictos.
- Ser solidario e inclusivo con los compañeros de equipo.
- Celebrar el éxito del equipo, obtenido a través de la cooperación, y contribuir activamente para la superación de las dificultades propias y/o de los compañeros.
-
-

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 29.04.2015

*¡Ya nos conocemos bien!***Tarjeta de visita**

Nombre:

Edad:

Mis cualidades son

.....

Mis defectos son

.....

Las cualidades que admiro en los demás son

.....

Los defectos que me incomodan en los demás son

.....

Tarjeta de visita

Nombre:

Edad:

Mis cualidades son

.....

Mis defectos son

.....

Las cualidades que admiro en los demás son

.....

Los defectos que me incomodan en los demás son

.....

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 29.04.2015

Plan del Equipo¹	
Asignatura:	
Nombre del Equipo:	

Objetivos del Equipo	
1	
2	
3	
4	
5	

Nombre:	Rol desempeñado en el Equipo
	Coordinador (a)
	Asistente
	Secretario (a)
	Investigador (a)

Nombre:	Compromiso personal	Rúbrica:

¹ Pujolàs e Ramón (Coord.) (s/d). Proyecto PAC: Programa CA/AC “Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar” para enseñar a aprender en equipo, p. 146.

COORDINADOR(A)

- Promueve la discusión sobre la repartición de tareas y los tiempos necesarios para la realización de cada una de las etapas del trabajo.



- Se asegura de que el trabajo de cada elemento y del equipo está siendo realizado en el tiempo previsto.

- Fomenta el compañerismo y la ayuda mutua entre los elementos del equipo.

- Coordina y dinamiza la autoevaluación del equipo.

(Todos los elementos del equipo deberán tomar notas y registrar de forma selectiva la información disponible para posterior discusión con el equipo)

ASISTENTE

- Ayuda al Coordinador (a) a supervisar el esfuerzo individual de cada elemento del equipo.



- Controla el ritmo y la postura de trabajo del equipo.

- Busca evitar distracciones y mantener la concentración de todos los elementos del equipo.

- Observa los sucesos con respecto al trabajo cooperativo desarrollado por el equipo y tiene en cuenta sus Reglas de Funcionamiento.

(Todos los elementos del equipo deberán tomar notas y registrar de forma selectiva la información disponible para posterior discusión con el equipo)

INVESTIGADOR(A)



- Responsable por la búsqueda orientada de información, en los soportes disponibles, el manual e internet.
- Responsable por la selección de información y por su utilización, sin perjuicio de la discusión con los compañeros de equipo.
- Intenta alargar y profundizar la discusión sobre los temas en análisis a través de su búsqueda.

(Todos los elementos del equipo deberán tomar notas y registrar de forma selectiva la información disponible para posterior discusión con el equipo)

SECRETARIO(A)



- Responsable por el Cuaderno del Equipo y por el registro de los materiales a incluir ahí.
- Recuérdales a los compañeros, cuando sea necesario, su compromiso particular frente al grupo, para que este grupo alcance su (s) objetivo (s).
- Responsable por la gestión de los recursos utilizados y por el archivo de los materiales buscados y/o producidos.
- Responsable por el registro de la información, en general.

(Todos los elementos del equipo deberán tomar notas y registrar de forma selectiva la información disponible para posterior discusión con el equipo)

8.º Curso Grupo B

Clase número 2

Duración: 45 mins.

Fecha: cuatro de mayo de 2015

Plan de clase: ¡Aprendemos más y mejor si lo hacemos juntos!

TABLA

Paso n.º	Tiempo estimado	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Interacción ¹	Destrezas ²	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos (<i>de varios tipos, funcionales, léxicos, gramaticales y socioculturales...</i>)
Uno	2'	Preguntar a un alumno por el número de la lección y escribirlo en la pizarra.	Copiar la lección en el cuaderno.	P→GG A→P	CO EO	Pizarra y rotulador.	Contenidos léxicos: Los números cardinales y las fechas, por extenso.
Sistematización de todo lo aprendido³							
Dos	40'	Repartir fichas de trabajo entre los equipos con actividades de cohesión del espíritu de grupo en que tendrán que: (1) Leer un texto sobre el tema de la importancia de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. (2) Contestar a algunas preguntas de interpretación.	Leer el texto propuesto sobre el tema en cuestión. Contestar a las preguntas de interpretación.	P→GG EQ→P	CO CE EO EE	Fichas <i>Los gansos salvajes</i> y <i>Asamblea en la carpintería</i> (Anejos 11.2 y 11.3). Pizarra y rotulador.	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con los textos: Contenidos funcionales: Mostrar una actitud de disponibilidad y cooperación. Contenidos socioculturales: La importancia de desarrollar habilidades sociales de interacción y comunicación interpersonales.

¹ Subtítulos: **P** – profesor; **A** – alumno; **GG** – gran grupo; **Pa** – pareja; **EQ** – equipo.

² Subtítulos: Comprensión oral (CO) y Expresión oral (EO); Comprensión escrita (CE) y Expresión escrita (EE).

³ Esta clase empieza con un momento la sistematización de todo lo aprendido por el hecho de tratarse de la conclusión de la clase anterior.

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											</
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

Contenidos: Conclusión de la clase anterior: aprender y trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El Aprendizaje Cooperativo como instrumento de crucial importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 04.05.2015

Los gansos salvajes

El próximo otoño cuando veas a los gansos dirigiéndose hacia el norte para el invierno, fíjate que vuelan formando una "V". Tal vez te interese saber lo que la ciencia ha descubierto acerca del porqué vuelan en esa forma. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de sí. Volando en V la bandada aumenta por lo menos un 71% más su poder que si cada pájaro volara solo.

Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad pueden llegar donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente. Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia al aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación para beneficiarse del poder del compañero de adelante.

Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos al lado del otro, apoyándonos y acompañándonos. Cuando el líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Obtenemos mejores resultados si tomamos turnos haciendo los trabajos más difíciles. Los gansos que van detrás graznan (producen el sonido propio de ellos) para alentar a los que van adelante a mantener la velocidad. Una palabra de aliento produce grandes beneficios. El estímulo motiva, reconforta.

Finalmente, cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo, otros dos gansos se salen de la formación y lo siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que esté nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere, y solo entonces los dos acompañantes vuelven a su bandada o se unen a otro grupo. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos uno al lado del otro apoyándonos y acompañándonos. Apoya a tu Equipo, y juntos, ustedes alcanzarán todas las metas que se propongan.

1. Cada equipo reflexiona sobre el texto que leyó. Las siguientes pistas pueden servir como orientación:

- **1.** ¿Qué conclusiones se pueden extraer de este texto si pensamos en personas unidas por objetivos comunes?
- **2.** ¿Y qué objetivos, en un equipo de aprendizaje cooperativo?
- **3.** ¿Cuándo podemos decir que cooperamos, en un equipo? ¿Qué supone cooperar?

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 04.05.2015

Asamblea en la carpintería

Cuentan que una vez en la carpintería hubo una extraña asamblea: fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también expulsaran el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que expulsaran el metro, que estaba siempre midiendo a los demás según su medida como si fuera el único perfecto.

En eso, entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un fino mueble.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo:

— ¡Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades! ¡Eso es lo que nos hace valiosos! ¡Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos!

La asamblea percibió entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

1. Cada equipo reflexiona sobre el texto que leyó. Las siguientes pistas pueden servir como orientación:

- 1. ¿Qué conclusiones se pueden extraer de este texto si pensamos en personas unidas por objetivos comunes?
- 2. ¿Y qué objetivos, en un equipo de aprendizaje cooperativo?
- 3. ¿Cuándo podemos decir que cooperamos, en un equipo? ¿Qué supone cooperar?

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 04.05.2015

Asamblea en la carpintería

Cuentan que una vez en la carpintería hubo una extraña asamblea: fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también expulsaran el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo. Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que expulsaran el metro, que estaba siempre midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

En eso, entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un fino mueble.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo:

— ¡Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades! ¡Eso es lo que nos hace valiosos! ¡Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos!

La asamblea percibió entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto. Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

1. Cada equipo refleja sobre el texto que leyó. Las siguientes pistas pueden servir como orientación:

- 1. ¿Qué conclusiones se pueden extraer de este texto si pensamos en personas unidas por objetivos comunes?
- 2. ¿Y qué objetivos, en un equipo de aprendizaje cooperativo?
- 3. ¿Cuándo podemos decir que cooperamos, en un equipo? ¿Qué supone cooperar?

Espanhol – 8.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 04.05.2015

Como se desenrola o trabalho da equipa_____?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
O grupo partilha e discute as suas ideias.					
Os elementos do grupo escutam-se mutuamente.					
Os elementos do grupo colocam questões pertinentes.					
Os elementos do grupo encorajam-se mutuamente.					
As situações de desacordo são tratadas de forma educada.					
A concentração no trabalho individual e de equipa esteve sempre presente.					
Os elementos do grupo ajudam-se mutuamente na reformulação e enriquecimento de ideias.					
Os elementos do grupo ajudam-se nas sínteses das suas ideias.					
Os elementos do grupo ajudam-se na reflexão sobre os progressos no trabalho de equipa.					
Os elementos do grupo estabelecem novos objetivos.					

Lopes e Silva (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor* (quadro adaptado de: Goldstein, A. P. et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca)

8.º Curso Grupo B

Clase número 3

Duración: 90 mins.

Fecha: seis de mayo de 2015

Plan de clase: ¡Ir de compras al mercadillo!

TABLA

Paso n.º	Tiempo estimado	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Interacción ¹	Destrezas ²	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos (<i>de varios tipos, funcionales, léxicos, gramaticales y socioculturales...</i>)
Uno	2'	Preguntar a un alumno por el número de la lección y escribirlo en la pizarra.	Copiar la lección en el cuaderno.	P→GG A→P	CO EO	Pizarra y rotulador.	Contenidos léxicos: Los números cardinales y las fechas, por extenso.
Calentamiento							
Dos	15'	Proyectar unas diapositivas y pedir a los equipos que: (1) Miren las imágenes e identifiquen un mínimo de cuatro alimentos y/o bebidas; (2) Escriban los nombres de los alimentos y/o de las bebidas. Corregir el ejercicio oralmente.	Observar las diapositivas y: (1) Mirar unas imágenes e identificar alimentos y/o bebidas; (2) Escribir los nombres de los alimentos y/o de las bebidas.	P→GG EQ→P	CO EE EO	Pizarra y rotulador. Ordenador y proyector. Diapositivas sobre “Alimentos y bebidas” (Anejo 12.2).	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con comidas y bebidas: <i>cebolla, huevos, piña, queso, pasta, té, maíz, chocolate, cereales, agua, pimienta, zanahorias</i> , etc..

¹ Subtítulos: **P** – profesor; **A** – alumno; **GG** – gran grupo; **Pa** – pareja; **EQ** – equipo.

² Subtítulos: Comprensión oral (CO) y Expresión oral (EO); Comprensión escrita (CE) y Expresión escrita (EE).

Tres	15'	Repartir una ficha de trabajo entre los equipos en que tendrán que indicar en qué tiendas se pueden comprar los alimentos y bebidas que aparecieron en el ejercicio anterior. Corregir el ejercicio oralmente.	Indicar qué tiendas venden los alimentos y/o bebidas que aparecieron en el ejercicio anterior.	P→GG EQ→P	CO EE EO	Ficha 1 (Anejo 12.3).	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con las tiendas donde se venden alimentos y bebidas: <i>la panadería, la charcutería, la carnicería, la pescadería, la verdulería, la frutería, tienda de comestibles, tienda de ultramarinos</i> , etc..
Cuatro	10'	Proyectar un ejercicio para relacionar cantidades y envases con los alimentos y/o bebidas correspondientes. Corregir el ejercicio oralmente.	Relacionar cantidades y envases con los alimentos y/o bebidas correspondientes.	P→GG EQ→P	CO EE	Ordenador y proyector. Ejercicio sobre medidas y envases (Anejo 12.4).	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con medidas y envases de alimentos y/o de bebidas: <i>un paquete de azúcar, una docena de huevos, una botella de aceite, un trozo de tarta</i> , etc. Contenidos funcionales: Indicar medidas y envases de alimentos y/o de bebidas.
Desarrollo							
Cinco	25'	Repartir una ficha de trabajo entre los equipos en la que tendrán que: (1) Leer un diálogo entre una dependienta y un cliente, que tuvo lugar en una pastelería; (2) Subrayar las estructuras lingüísticas utilizadas para preguntar a un cliente qué	En la ficha de trabajo: (1) Leer el diálogo entre una dependienta y un cliente, que tuvo lugar en una pastelería; (2) Subrayar las estructuras lingüísticas pedidas para este efecto;	P→GG EQ→P	CO CE EO EE	Ficha 2 (Anejo 12.5).	Contenidos léxicos: Vocabulario posible en una conversación o diálogo en una tienda de un mercadillo: <i>“¿Qué desea?”, “¿Cuál me recomienda?”, “¿Quiere llevar...?”, “Deme”, “Aquí tiene”, etc..</i> Contenidos gramaticales: El imperativo afirmativo.

Tres	15'	Repartir una ficha de trabajo entre los equipos en que tendrán que indicar en qué tiendas se pueden comprar los alimentos y bebidas que aparecieron en el ejercicio anterior. Corregir el ejercicio oralmente.	Indicar qué tiendas venden los alimentos y/o bebidas que aparecieron en el ejercicio anterior.	P→GG EQ→P	CO EE EO	Ficha 1 (Anejo 12.3).	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con las tiendas donde se venden alimentos y bebidas: <i>la panadería, la charcutería, la carnicería, la pescadería, la verdulería, la frutería, tienda de comestibles, tienda de ultramarinos</i> , etc..
Cuatro	10'	Proyectar un ejercicio para relacionar cantidades y envases con los alimentos y/o bebidas correspondientes. Corregir el ejercicio oralmente.	Relacionar cantidades y envases con los alimentos y/o bebidas correspondientes.	P→GG EQ→P	CO EE	Ordenador y proyector. Ejercicio sobre medidas y envases (Anejo 12.4).	Contenidos léxicos: Vocabulario relacionado con medidas y envases de alimentos y/o de bebidas: <i>un paquete de azúcar, una docena de huevos, una botella de aceite, un trozo de tarta</i> , etc. Contenidos funcionales: Indicar medidas y envases de alimentos y/o de bebidas.
Desarrollo							
Cinco	25'	Repartir una ficha de trabajo entre los equipos en la que tendrán que: (1) Leer un diálogo entre una dependienta y un cliente, en una pastelería; (2) Subrayar las estructuras lingüísticas utilizadas para preguntar a un cliente qué	En la ficha de trabajo: (1) Leer el diálogo entre una dependienta y un cliente, pasado en una pastelería; (2) Subrayar las estructuras lingüísticas pedidas para este efecto;	P→GG EQ→P	CO CE EO EE	Ficha 2 (Anejo 12.5).	Contenidos léxicos: Vocabulario posible en una conversación o diálogo en una tienda de un mercadillo: “¿Qué desea?”, “¿Cuál me recomienda?”, “¿Quiere llevar...?”, “Deme”, “Aquí tiene”, etc.. Contenidos gramaticales: El imperativo afirmativo.

		desea; (3) Subrayar las estructuras lingüísticas utilizadas para hacer un pedido en una pastelería; (4) Copiar las expresiones de cantidad presentes en el texto. (5) Identificar formas verbales de Imperativo (6) Relacionar los pronombres personales de objeto indirecto con las estructuras lingüísticas que sustituyen. Corregir la ficha oralmente.	(3) Subrayar las estructuras lingüísticas para este efecto; (4) Copiar las expresiones de cantidad presentes en el texto. (5) Identificar formas verbales de Imperativo (6) Relacionar los pronombres personales de objeto indirecto con las estructuras lingüísticas que sustituyen. Corregir la ficha con el gran grupo.			Los pronombres personales átonos de objeto indirecto. Contenidos socioculturales: Conocer las estructuras lingüísticas de un diálogo entre un (a) dependiente (a) y un cliente.
Seis	2'	Escribir los contenidos de la clase en la pizarra y pedir a los alumnos que los copien en sus cuadernos.	Copiar los contenidos en el cuaderno.	P→GG	EE	Pizarra. Rotulador. <i>¡En el mercadillo!</i>

Contenidos: ¡Ir de compras al mercadillo! El imperativo afirmativo y los pronombres personales de complemento de objeto indirecto.

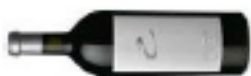
Actividad 1

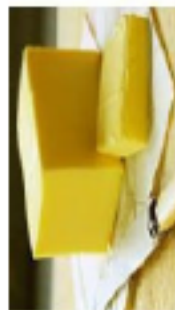
Anexo 12.2.

¿Qué hay en cada imagen?

Mira las imágenes y escribe el nombre de
cuatro alimentos o bebidas presentes en
cada una.









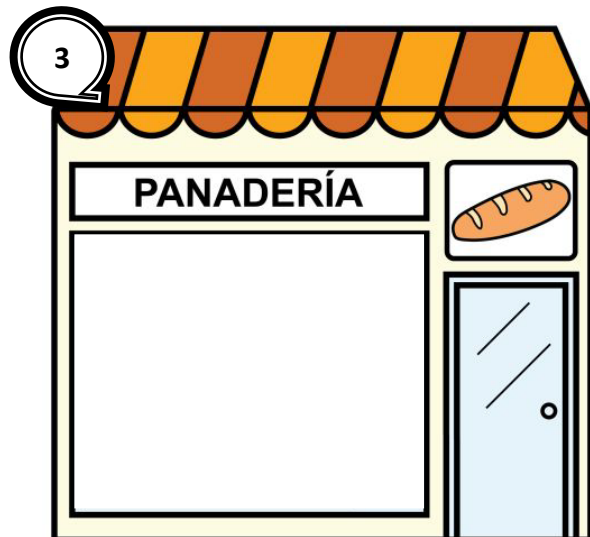








LAS TIENDAS



Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 06.05.2015

1. Relaciona las medidas y los envases con el alimento y/o bebida correspondiente.

Un paquete	•	•	de jamón
Una docena	•	•	de tarta
Una botella	•	•	de pan
Un trozo	•	•	de aceite
Un litro	•	•	de huevos
Una lata	•	•	de pan de molde
Una bolsa	•	•	de mermelada
Una barra	•	•	de agua
Dos tapas	•	•	de azúcar
Cien gramos	•	•	de atún
Un bote	•	•	de setas y queso manchego

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 06.05.2015

1. Leed este diálogo entre dos personas en una pastelería de Madrid.



DEPENDIENTA: Buenos días, señor. ¿Qué desea?

CLIENTE: Buenos días. Deme dos barras de pan y un pan integral, por favor.

DEPENDIENTA: Sí, señor. ¿Algo más?

CLIENTE: También quiero llevar tarta. ¿Cuál me recomienda?

DEPENDIENTA: Nuestra especialidad es la tarta de Santiago.

CLIENTE: Pues póngame dos trozos de tarta de Santiago y unos cuantos bollos...

DEPENDIENTA: ¿Qué bollos desea, señor?

CLIENTE: Tres milhojas, cuatro cruasanes y una palmera de chocolate.

DEPENDIENTA: Muy bien... ¿Quiere llevar unos bombones?

CLIENTE: ¡Ah sí! Deme trescientos gramos de bombones de praliné.

DEPENDIENTA: Pues aquí tiene señor: sus panes, su tarta, sus bollos y sus bombones.

CLIENTE: ¿Cuánto es, señorita?

DEPENDIENTA: Son 26 euros con 75 céntimos, señor.

CLIENTE: Aquí tiene. Muchas gracias.

DEPENDIENTA: Gracias, señor. Que tenga un buen día.

- Subrayad las estructuras lingüísticas que utiliza la dependienta para le preguntar al cliente qué va a llevar.
- Subrayad con un color diferente las estructuras lingüísticas que utiliza el cliente para indicar a la dependienta lo que desea llevar.
- ¿Qué expresiones de cantidad se utilizan en el diálogo?

- Mirad las expresiones "Deme" y "Póngame".

d.1. ¿En qué tiempo verbal están conjugados los verbos *dar* y *poner*? _____

d.2. ¿El pronombre personal de complemento indirecto *me* sustituye qué expresión?

Seleccionad la respuesta adecuada:

a mí	<input type="checkbox"/>
a ti	<input type="checkbox"/>
a él / a ella	<input type="checkbox"/>

d.3. Haced corresponder el pronombre personal de complemento indirecto a la estructura lingüística que sustituye.

a mí	•	•	le
a ti	•	•	nos
a él / a ella / a usted	•	•	me
a nosotros / a nosotras	•	•	os
a vosotros / a vosotras	•	•	les
a ellos / a ellas / a ustedes	•	•	te

d.4. Rellenad los recuadros con el imperativo de los verbos presentados.

	(tú)	(usted)	(vosotros)	(ustedes)
Dar		dé		den
Poner	pon		poned	
Comprar			comprad	compren

d.5. Rellenad los huecos con el imperativo de los verbos entre paréntesis. No os olvidéis de usar el pronombre personal de complemento indirecto adecuado.

ej.: Dame (tú / dar / a mí) los bombones.

- ¡Qué fresas tan bonitas! _____ (usted / poner / a mí) un kilo.
- A mi madre le gustan los bombones.
Pues _____ (tú / comprar / a ella) una caja.
- Hoy es el cumple de Manolo y Joaquín. No sabemos qué vamos a regalarles.
_____ (vosotros / dar / a ellos) un juego para la consola.
- Estas compras son para mi abuela. _____ (ustedes / poner / a ella) cuatro manzanas y dos melocotones, por favor.
- Mama y papa, _____ (vosotros / comprar / a nosotros) una barra de chocolate.

8.º Curso Grupo B

Clase número 4

Duración: 90 mins.

Fecha: trece de mayo de 2015

Plan de clase: ¡Ir de compras al mercadillo!

TABLA

Paso n.º	Tiempo estimado	Actividad del profesor	Actividad de los alumnos	Interacción ¹	Destrezas ²	Recursos/ Medios/ Apoyos	Contenidos (<i>de varios tipos, funcionales, léxicos, gramaticales y socioculturales...</i>)
Uno	2'	Preguntar a un alumno por el número de la lección y escribirlo en la pizarra.	Copiar la lección en el cuaderno.	P→GG A→P	CO EO	Pizarra y rotulador.	Contenidos léxicos: Los números cardinales y las fechas, por extenso.
Sistematización de todo lo aprendido (desde la clase del 29 de abril de 2015)³							
Dos	30'	Repartir entre los equipos sus tareas finales en que tendrán que: (1) Ordenar el texto de un diálogo pasado en la tienda que le toque al equipo (por ejemplo, el diálogo entre una dependienta y un cliente en una pastelería); (2) Escribir un nuevo diálogo,	Realizar las tareas finales, según los siguientes pasos: (1) Ordenar el diálogo que le toque a su equipo; (2) Escribir un nuevo	P→GG EQ→P	CO EO CE EE	Tarea final (Anejo 13.2).	Contenidos funcionales: Hacer un pedido en una tienda de un mercadillo, preguntando precios e indicando cantidades y/o envases. Contestar al cliente sobre el precio de algo o sobre la cuenta o aún si hay algo más que desee. Contenidos gramaticales:

¹ Subtítulos: **P** – profesor; **A** – alumno; **GG** – gran grupo; **Pa** – pareja; **EQ** – equipa.

² Subtítulos: Comprensión oral (CO) y Expresión oral (EO); Comprensión escrita (CE) y Expresión escrita (EE).

³ Dadas las circunstancias, será necesario concluir la corrección de la segunda parte de la Ficha 2, referente a la clase anterior de esta unidad didáctica, lo que llevará unos diez minutos.

		diferente del anterior.	diferente del anterior.	diferente del anterior.			Imperativo afirmativo y pronombres personales de objeto indirecto. Contenidos socioculturales: Utilizar adecuadamente las estructuras lingüísticas típicas de un diálogo entre un (a) dependiente (a) y un (a) cliente en una tienda de un mercadillo.
Tres	25'	(3) Representar frente al gran grupo la situación descrita en el diálogo producido.	(3) Representar frente al gran grupo la situación descrita en el diálogo producido.	Contestar a las fichas de Revisión del Plan del Equipo y de Autoevaluación e incluirlas en el Cuaderno de Equipo. Organizar y repasar los materiales en sus respectivos Cuadernos de Equipo.	P→GG EQ→P	CO CE EE Fichas de Revisión del Plan del Equipo y de Autoevaluación (Anejos 13.3 y 13.4).	Contenidos socioculturales: Ser responsables tanto por el trabajo individual como por el trabajo colectivo del equipo, realizado de forma cooperativa. Realizar y entregar una tarea con brío y según las condiciones establecidas por el profesor.
Cuatro	2'	Escribir los contenidos de la clase en la pizarra y pedir a los alumnos que los copien en sus cuadernos.	Copiar los contenidos en el cuaderno.	P→GG	EE	Pizarra. Rotulador.	<i>¡En el mercadillo!</i>

Contenidos: Conclusión de la unidad *¡Ir de compras al mercadillo!* Representación en el aula de situaciones basadas en tareas reales que pueden pasar en un mercadillo típico español.

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 13.05.2015

LA CARNICERÍA

1. En equipo, ordenad el siguiente diálogo y escribidlo en la columna a la derecha.

DIÁLOGO	
Dependiente: Son once euros con veinte, por favor. Cliente: Buenos días, póngame un kilo de chuletas de cordero. Dependiente: ¿Lo quiere troceado? Cliente: Sí, un pollo, que sea grande. Dependiente: Buenos días, ¿qué le pongo? Cliente: Gracias. Dependiente: ¿Algo más? Cliente: No, entero. Dependiente: Aquí tiene. ¿Algo más? Cliente: Aquí tiene. Hasta luego. Dependiente: Muchas gracias. Cliente: No, es todo.	

2. En equipo, escribid un diálogo, diferente del anterior, utilizando el vocabulario de apoyo abajo u otro que necesitéis y que podéis buscar en internet a través de vuestro investigador. Deberéis escribir **un mínimo de cinco frases** para cada personaje.

VOCABULARIO DE APOYO
1 kg. = un kilo ½ kg. = medio kilo 100 gr. = cien gramos 200 gr. = doscientos gramos filetes chuletas rodajas lonchas entero / troceado/ picado cerdo ternera pavo

LA FRUTERÍA

1. En equipo, ordenad el siguiente diálogo y escribidlo en la columna a la derecha.

DIÁLOGO	
Dependiente: Son siete euros con ochenta céntimos. Cliente: Sí, ¿cuánto es? Dependiente: Muy bien. ¿Quiere algo más? Cliente: Si tiene, póngame también un mango. Dependiente: A dos euros el kilo, señora. Cliente: Aquí tiene. Hasta luego. Dependiente: Buenos días, señora. ¿Qué quería? Dependiente: Sí, tengo. ¿Es todo? Cliente: Vale. Póngame dos kilos. Dependiente: ¿Algo más? Cliente: Sí, un kilo de manzanas y un melón. Cliente: Buenos días, ¿a cómo son las naranjas?	

2. En equipo, escribid un diálogo, diferente del anterior, utilizando el vocabulario de apoyo abajo u otro que necesitéis y que podéis buscar en internet a través de vuestro investigador. Deberéis escribir **un mínimo de cinco frases** para cada personaje.

VOCABULARIO DE APOYO
sandía pera limón plátano fresas piña papaya melocotón mandarina

LA CHARCUTERÍA

1. En equipo, ordenad el siguiente diálogo y escribidlo en la columna a la derecha.

DIÁLOGO	
Cliente: También necesito cien gramos de mortadela... Dependiente: De nada. Cliente: Aquí tiene. Gracias. Dependiente: Muy bien. ¿Qué le pongo más? Cliente: Sí, ¿cuánto es? Dependiente: Aquí está. ¿Es todo? Cliente: Buenas tardes, deme ciento cincuenta gramos de queso rebanado. Dependiente: ¿Y qué más? Dependiente: Son cinco euros con veinticinco. Cliente: Y un trozo de queso de Ibares. Dependiente: Buenas tardes, ¿qué desea usted?	

2. En equipo, escribid un diálogo, diferente del anterior, utilizando el vocabulario de apoyo abajo u otro que necesitéis y que podéis buscar en internet a través de vuestro investigador. Deberéis escribir **un mínimo de cinco frases** para cada personaje.

VOCABULARIO DE APOYO
morcilla salchichón jamón serrano jamón york tocino queso castellano / manchego / cabrales loncha / trozo (de queso) loncha / rodaja (de chorizo, salchichón)

VOCABULARIO DE APOYO
(bote de) mermelada
(botella de) vino
(barra de) chocolate
(lata de) maíz dulce
(paquete de) arroz / harina / azúcar
yogures

Español – 8.º Curso

Profesor: João Teixeira

Data: 13.05.2015

Revisión del Plan del Equipo¹	
Asignatura:	
Nombre del Equipo:	

¿Alcanzamos los objetivos del equipo?

Objetivos propuestos	Sí	No	Necesitamos mejorar, porque ...
1			
2			
3			
4			
5			

¿Ejercemos correctamente nuestro rol en el equipo?

Rol:	Necesito mejorar en ...	Lo hice bien, porque ...
Coordinador (a)		
Asistente		
Secretario (a)		
Investigador (a)		

Con respecto a los compromisos personales asumidos, ...

Nombre:	Compromiso personal	NM	B	MB

Subtítulos: NM – Necesario mejorar; B – Bien; MB – Muy bien.

¹ Pujolàs e Ramón (Coord.) (s/d). *Proyecto PAC: Programa CA/AC “Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar” para enseñar a aprender en equipo*, p. 14. Consultado en 02.04.2015.

Valoración global del trabajo del equipo.

Indicadores de desempeño	NM	B	MB
Los objetivos fueron alcanzados de forma competente.			
El esfuerzo y dedicación en favor del colectivo siempre estuvieron presentes.			
Terminamos las tareas en el tiempo previsto.			
Rentabilizamos el tiempo para hacer un trabajo serio y comprometido.			
¿Qué hicimos especialmente bien como equipo?			
¿Qué aspectos de nuestro trabajo necesitamos mejorar especialmente?			

Subtítulos: NM – Necesario mejorar; B – Bien; MB – Muy bien.

Espanhol – 8.º ano

Professor: João Teixeira

Data: 13.05.2015

Como participei no trabalho de equipa? (2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico e Ensino Secundário)

Assinala a tua resposta com uma cruz. **Sim Não**

Partilhei as minhas ideias.			No meu grupo, consegui fazer (muito) bem o seguinte:
Escutei os outros e/ou estive atento ao que os meus colegas diziam.			
Fiz perguntas pertinentes.			
Encorajei os meus companheiros.			
Manifestei desacordo de uma forma educada.			
Estive concentrado no trabalho individual e de equipa.			Futuramente, os meus objetivos serão os seguintes:
Ajudei a reformular as ideias dos outros.			
Ajudei a enriquecer as ideias dos outros.			
Resumi as minhas ideias e as dos outros.			
Refleti sobre os progressos que fiz no trabalho de equipa.			
Estabeleci novos objetivos.			Para alcançarmos os nossos objetivos, necessitei de seguir as seguintes etapas:
			Os recursos (humanos e materiais) de que necessitei para alcançar os meus objetivos foram os seguintes:

Lopes e Silva (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor* (quadro adaptado de: *Des Outils pour favoriser les apprentissages*. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2005)

Espanhol – 8.º ano

Professor: João Teixeira

Tabela de verificação e avaliação das tarefas propostas

Equipas	Tarefas cooperativas¹	Tarefas académicas²	Tarefas finais
<i>Los originales</i>	B	MB	B
<i>Pan con Mermelada</i>	NM	MB	B
<i>Donuts Azucarados</i>	B	MB	MB
<i>MRCP'Equipo</i>	B	NM	NM
<i>FRIP</i>	NM	B	B
<i>Los Guapos</i>	NM	B	B
<i>Portañois</i>	NM	B	NM

Legenda:

NM – Necessário melhorar ; B – Bom ; MB – Muito bom.

¹ Por tarefas cooperativas, referimo-nos ao preenchimento de *Tarjetas de Visita*, *Planes de Equipo* e de *Revisión de Planes de Equipo* (Anexos 10.5., 10.6. e 13.3., respetivamente) e às perguntas de interpretação sobre os textos *Los gansos salvajes* e *Asamblea de carpintería* (Anexos 11.2. e 11.3., respetivamente), bem como à aplicação prática pelas equipas dos princípios gerais da Aprendizagem Cooperativa, observada pelo professor.

² Por tarefas académicas, referimo-nos aos exercícios constantes nos Anexos 12.2. a 12.5. e 13.2..